Autora: **Luciana Serovich**
Directora: **Virginia Trevignani**

«Escuelas De Educación Media ¿Para Adultos?»
Un estudio sobre la juvenización de las E.E.M.P.A. en la ciudad de Santa Fe

Licenciatura en Sociología
Facultad de Humanidades y Ciencias
Universidad Nacional del Litoral

Agradecimientos

A Virginia, por reencantarme una y otra vez con el oficio del sociólogo.

A mi familia, especialmente a mamá y papá, por su confianza y apoyo perfectamente mantenidos a través del tiempo.

A Alejandrina, Florencia, Martina y Valle por compartir los buenos y malos momentos, por su sincera amistad.

A Leandro, Rocío, Pamela, Florencia, Raquel, y Valle, por mantener siempre viva la imaginación sociológica.

A Fede, por su incondicionalidad y compañerismo.

A los docentes y alumnos entrevistados, por compartir sus experiencias desinteresadamente.

Índice de contenidos

Introducción 5

El objeto de estudio y sus preguntas 5
Objetivos de la investigación 7
¿Por qué hablar de juvenización de las EEMPA? 8
Estrategia metodológica 10
Organización del documento 13

1.Segunda modernidad y renovación institucional 14

1.1. Individualización, poliarquía de valores y afirmación del sujeto 14
1.2.El contexto nacional 16
1.3. Santa Fe en la coyuntura nacional y en el escenario global 18

2. El campo educativo a la luz de los cambios recientes 21

2.1. La sociología de la educación: de Emile Durkheim a François Dubet 21
2.2. Diagnósticos sobre el sistema educativo argentino 22
2.3. Las innovaciones jurídicas en el sistema educativo 23
2.4. La escuela media en la discusión académica 26

3. ¿Por qué educar a adultos?: la historia de la EEMPA 34

3.1. Las raíces de la modalidad 34
3.2 La dictadura y los intentos por eliminarla modalidad 37
3.3. La emergencia del problema de la edad de ingreso 38
3.4. La democracia y la emergencia de los reclamos. 39
3.5. Políticas noventistas y nuevas estrategias de supervivencia de las EEMPA 40
3.6. La Ley de Educación Nacional del año 2006 y su impacto en las EEMPA 46
3.7. Las EEMPA en la actualidad 47
3.8. Recapitulando 54

4. ¿Quiénes habitan la EEMPA hoy?: perfil de alumnos jóvenes que migraron de modalidad 56

4.1.La repitencia como evento compartido ¿cuándo sucede? 57
4.2. La simultaneidad de estudio y empleo 61
4.3. La importancia auto percibida de las disposiciones familiares 62
4.4. Dos casos especiales: las madres jóvenes y los que vienen de escuelas privadas y técnicas 64

5. "Del infierno al paraíso": la migración de la secundaria común a la EEMPA 67

5.1. Trayectorias obturadas y lentas versus trayectorias fluidas y rápidas 67
5.2. Docente lejano versus docente cercano 68
5.3.Ambiente hostil versus ambiente familiar 72
5.4. Recapitulando 76

6. El desafío de adecuación de la EEMPA a un nuevo destinatario 78

6.1.La EEMPA como espacio de negociación, contención y regulación 78
6.2. La inusitada presencia de padres e hijos de estudiantes 80
6.3. La adecuación de las prácticas de enseñanza y evaluación 83
6.6 Recapitulando 84

7. La reconfiguración de los usos sociales de la EEMPA 86

7.1. Para qué terminar: los usos posteriores del título secundario según docentes y alumnos .. 86
7.2. La EEMPA como atajo para llegar al mismo lugar 88
7.3. La EEMPA como espacio que habilita el empoderamiento 89
7.4. Recapitulando 91

Reflexiones finales 92

Bibliografía 94

Glosario de siglas 98

Índice de gráficas

Gráfica 1. Evolución de la matrícula de educación primaria y secundaria, Total nacional, 1900-2007 24
Gráfica 2. Condición de asistencia al nivel secundario de los padres de alumnos de secundaria, Total nacional, 2006..... 32
Gráfica 3. Variación porcentual de matriculados en nivel secundario de la EPA por jurisdicción, total país, 2008-2010 ... 48
Gráfica 4. Estudiantes matriculados en el nivel secundario de la EPJA por grupos de edad, total país, 2008-2010..... 49
Gráfica 5. Evolución de la matrícula EPJA, Provincia de Santa Fe, 2011-2014 50
Gráfica 6. Matrícula EPJASF según gestión, Provincia de Santa Fe, 2011-2014 51
Gráfica 7. Porcentaje de matrícula EPJASF según rango de edades, Provincia de Santa Fe, 2013 52
Gráfica 8. Porcentaje de abandono, promoción, adeuda materias y no promoción, Provincia de Santa Fe, 2013 53
Gráfica 9. Indicadores educativos por año de estudio, Provincia de Santa Fe, 2013 54
Gráfica 10. Tasa de sobreedad con 1, 2, 3 y más años por año de estudio, Provincia de Santa Fe, 2014..... 58
Gráfica 11. Matrícula EPJASF según sexo, Provincia de Santa Fe, 2011-2014..... 81
Gráfica 12. Porcentaje de matrícula EPJASF según rangos de edades y sexo. Año 2013..... 82

Índice de tablas

Tabla 1. Composición de la muestra de las entrevistas..... 12
Tabla 2. Estudiantes matriculados en la educación formal según tipo de educación, Total país, 2000-2010..... 48
Tabla 3. Distribución de matrícula de secundario EPJA menores de 18 años según edad (%), total país, 2008-2010..... 50
Tabla 4. Estructura de la modalidad en la provincia de Santa Fe..... 51
Tabla 5. Características de los alumnos jóvenes que migraron a la EEMPA 56
Tabla 6. Alumnos y tasa de sobreedad por condición de edad, Provincia de Santa Fe, 2014 58
Tabla 7. Tasa de abandono interanual por tipo de abandono y año de estudio, Provincia de Santa Fe, 2013 59
Tabla 8. Tasa de abandono interanual por edad e ingreso a otras ofertas, Provincia de Santa Fe, 2014 59
Tabla 9. Características estudiantiles y objetivos de obtención del diploma..... 66
Tabla 10. Juego de tarjetas..... 86
Tabla 11. Edad de ingreso y motivo para obtener título secundario, ciudad de Santa Fe, 2018..... 88
Tabla 12. Características estudiantiles, objetivos de obtención del diploma y usos sociales 91

Índice de notas periodísticas

Nota periodística 1. 39

Nota periodística 2. 40
Nota periodística 3. 41
Nota periodística 4. 41
Nota periodística 5. 42
Nota periodística 6. 44
Nota periodística 7. 45
Nota periodística 8. 46

Índice de documentos

Documento 1. Nota ministerial de comunicación de edad mínima de 18 años para el ingreso a EEMPA 38
Documento 2 44

Introducción

> Todo cambio en un campo social determinado -la economía, la ciencia, la tecnología, la estructura social, la cultura, la política, y otros- 'se siente' en la escuela (Tenti Fanfani, 2007:15)

Vengo de una familia donde las mujeres han sido maestras; por eso, el almuerzo de los domingos giraba en torno a temas escolares: la inasistencia, las marginalidades, los padres, las quejas, la indignación, los directores, los alumnos, los colegas.

Las trayectorias de los estudiantes que describían mis familiares se convirtieron en foco de interés en distintos momentos de mi carrera universitaria. En la asignatura Teoría Sociológica IV abordamos bibliografía de Pierre Bourdieu y Norbert Elias que me permitió reflexionar sobre el lugar que ocupa cada sujeto en un campo determinado, el peso de las fuerzas sociales en la construcción de biografías y la irrelevancia de la "voluntad" como dato sociológico. Luego, en Principales Escuelas Sociológicas Actuales, los aportes de estos dos autores pudieron ser entrecruzados con los diagnósticos sobre las sociedades contemporáneas de Anthony Giddens y Ulrich Beck. En un trabajo para la asignatura Metodología Cualitativa, realicé entrevistas con docentes de escuelas secundarias de nuestra ciudad. En esa ocasión, los entrevistados manifestaron su preocupación por la finalización de la educación obligatoria de sus alumnos, abriendo la posibilidad de que este trayecto concluyera en establecimientos de educación para adultos. A partir de ese momento, empecé a indagar la oferta educativa nocturna, y descubrí el mundo de las Escuelas de Enseñanza Media para Adultos (de ahora en adelante, las EEMPA).

Al acercarme a estas instituciones, me encontré con jóvenes que llegaban a cursar cuando caía el sol en la ciudad, alrededor de las 7 de la tarde, y comencé a preguntarme sobre la pertinencia de la palabra *adultos* en la denominación institucional de esta modalidad educativa. Ante estos primeros pasos, la *juvenización* de los establecimientos educativos para adultos emergió como problemática a investigar.

Pero además, desde las primeras entrevistas me encontré con un micro mundo muy distinto al de la secundaria común. Y esta distinción rastreada en las percepciones de sus docentes, directivos y alumnos, distaba mucho de reproducir los prejuicios negativos que circulan socialmente en torno a estos establecimientos (escuela para "burros", para los que "tienen problemas" o "no les da"). Como veremos en el apartado dedicado a reconstruir la historia de la EEMPA, esas miradas de sentido común están permeadas por el horizonte vivencial fundacional de la modalidad, en el cual la condición de analfabetismo se asociaba con la desviación y el delito.

El objeto de estudio y sus preguntas

En las "Reglas del método sociológico", Durkheim plantea descartar sistemáticamente las prenociones, la *doxa*, para descubrir lo que está más allá de lo evidente en el orden de lo real social, y propone el tratamiento de los hechos sociales *como si fueran cosas*, con su carácter externo y coercitivo(Durkheim, 2001:14).Por su parte, Bourdieu también señala la necesidad de

una ruptura con la sociología espontánea (*Objeto Preconstruido)*, para delimitar un *Objeto Científico,* en tanto sistema de relaciones expresamente construido(Zúñiga, 2009:156). Desde la perspectiva de ambos autores, es necesario abandonar las nociones preconcebidas sobre los hechos sociales, y distinguir entre "problemas sociales" y "problemas sociológicos*".*

Esta investigación trata sobre el proceso de juvenización de Las Escuelas de Educación Media para Adultos en la ciudad de Santa Fe, es decir, la creciente participación en estos espacios educativos de población de un rango etario que antes se incluía en las escuelas secundarias. Se busca averiguar por qué estos estudiantes asisten a instituciones que han sido históricamente pensadas para otra población. El análisis recorre los distintas EEMPA funcionando actualmente en la ciudad de Santa Fe, para explorar la nueva configuración de esta modalidad en tanto oferta educativa, ante la presencia creciente de destinatarios de edades juveniles tempranas, y las percepciones que los actores vinculados a la institución construyen sobre este proceso.

Estos alumnos, provenientes de secundarias, toman "decisiones educativas" (pasar a cursar sus estudios en otra oferta educativa), en el marco de ciertas condiciones objetivas sociales, económicas, jurídicas y educativas que se les imponen. Pero las fuerzas sociales que operan en este pasaje no siempre son percibidas o visualizadas por sus protagonistas. En este sentido, la juvenización de las EEMPA, es estudiada aquí como un hecho social, con un carácter externo y coercitivo para con los protagonistas de este proceso.

Los docentes y directivos de las EEMPA construyen una mirada devaluada sobre esta migración, que enfatiza la pérdida de la "esencia original" de las escuelas nocturnas (educar a adultos y adultos mayores) y califican de "oportunista" la estrategia seguida por estos alumnos jóvenes para finalizar su educación obligatoria por un camino más "fácil y rápido". Si bien reconocen las dificultades experimentadas en las escuelas secundarias y el deterioro de las condiciones de vida de los migrantes, así como también son capaces de identificar aspectos positivos de la mezcla de edades en las aulas; no pareciera ser suficiente para contrarrestar una visión nostálgica y negativa sobre los cambios que están experimentando estas instituciones. Por su parte, los alumnos migrantes se atribuyen más responsabilidades individuales sobre sus fracasos escolares ("somos vagos e incapaces") que las que son capaces de identificar en las instituciones de las que se fueron. Encuentran en la institución que los recibe un ambiente que ponderan como "más cálido y humano", con tiempos y ritmos escolares más "flexibles y relajados".

Tomando como insumo estas voces nativas, pero atendiendo a las claves interpretativas que la sociología nos propone, exploramos la hipótesis de *una reconfiguración de los usos sociales* de las EEMPA en la actualidad. Pareciera que existen mayores afinidades entre las trayectorias vitales y los capitales culturales que portan estos alumnos y la oferta educativa de las EEMPA, en contraste con la secundaria común.

Frente a esto nos preguntamos: ¿por qué Las Escuelas de Enseñanza Media para Adultos se han tornado una oferta educativa atractiva para los jóvenes? ¿Qué rol juega la obligatoriedad de la educación secundaria y otras transformaciones institucionales (mundo del trabajo, familia) en la elección de esta opción escolar? ¿Quiénes son los jóvenes que asisten a esta renovada modalidad

educativa? ¿Por qué la escuela secundaria común no responde a sus necesidades? ¿En qué momento específico del trayecto de la secundaria los estudiantes deciden migrar hacia las EEMPA? ¿Cuáles son los cambios experimentados por las EEMPA a partir de la participación creciente de jóvenes en sus aulas?

Objetivos de la investigación

El objetivo general de este estudio es describir y analizar el proceso de juvenización de las Escuelas de Enseñanza Media para Adultos (EEMPA) funcionando actualmente en la ciudad de Santa Fe. De éste se derivan cinco objetivos específicos:

- trazar un diagnóstico de la educación media a nivel nacional y local y su impacto en las transformaciones de las EEMPA;
- reconstruir la sociogénesis y transformaciones de las Escuelas de Educación Media para Adultos en Argentina y en Santa Fe;
- describir las características socio-demográficas de los jóvenes que asisten a las EEMPA;
- explorar las percepciones de docentes y directivos de las EEMPA respecto de este proceso de cambio del sistema educativo;
- identificar los motivos por los cuales los alumnos de entre 17 y 24 años migran desde la secundaria común hacia las escuelas de educación para adultos.

Estos objetivos se articulan con algunas conjeturas que mantuvimos desde el comienzo de la investigación: consideramos inicialmente que la juvenización de estos espacios se vincula al intrincado estado de la escuela media a nivel nacional, y en consonancia con ello, a la carencia de una oferta educativa acorde a la diversificada demanda de los distintos sectores sociales.

Partimos del supuesto de que la escuela media argentina ha estado articulada bajo criterios de sociabilidad y modalidades educacionales que no han variado durante las últimas décadas, y que no pareciera responder a las demandas educativas contemporáneas de grandes sectores sociales. Ante demandas educativas propias de la modernidad tardía, se presenta una oferta educativa "zombie"[1] que no armoniza del todo con las necesidades escolares actuales de cierta porción de población juvenil. Entendemos que la presente tesina tiene importancia política y social porque aborda -desde un ángulo de entrada novedoso- uno de los problemas fundamentales de la educación en la República Argentina: el diagnóstico del nivel educativo medio en general.

[1]Ulrich Beck denomina "zombis" a ciertos conceptos que, aunque alguna vez tuvieron vida, sobreviven en nuestros días sólo como sombras lingüísticas, sin contenido preciso ni márgenes claros, incapaces de clarificar el debate y por tanto de orientar la acción. "Soberanía", "clase", "nación", todas esas expresiones albergaron en su día un significado exacto, pero hoy se encuentran lejos de proporcionarnos un utillaje teórico eficaz. Para Beck vivimos el tránsito problemático de una primera a una segunda modernidad radicalizada (Beck, 2002:14). Nos apropiamos de este concepto para describir el estado de las actuales propuestas educativas.

¿Por qué hablar de juvenización de las EEMPA?

Para comprender el uso que se le dará a este neologismo, es preciso argumentar por qué un colectivo social con límites difusos y rasgos heterogéneos se define con el término de jóvenes.

Naciones Unidas en el año 2008 propone una definición normativa de la población joven, entendida como aquella situada en el rango etario entre los 15 y 24 años, aunque reconocen que estos límites pueden variar. Sowyn (2012) la complementa con una definición de juventud del Consejo de juventud de España, que en sus "Documentos de bases", la definen "como una etapa cuya razón de ser es dejar de existir para dar paso a la edad adulta" (2010: 221).

Entender la juventud como una transición también se encuentra en Rodríguez (2003), quien la define como un período del ciclo de vida en que las personas transitan de la niñez a la condición adulta, y durante el cual se producen importantes cambios biológicos, psicológicos, sociales y culturales, que varían según las sociedades, culturas, etnias, clases sociales y género. Bustamante (2002) define a la juventud como el período durante el cual el individuo se vuelve ciudadano, es decir, asimila los derechos y deberes que la sociedad postula para que sea parte integrante de la comunidad.

La relativización de la edad cronológica como indicador de juventud (la definición normativa), está presente en muchos de los aportes bibliográficos revisados. Balardini (2000) sostiene que la idea de juventud está íntimamente ligada a los roles históricos de los diferentes grupos sociales y etarios; por eso es un producto histórico. Norman (2003) plantea que "sus límites no son claramente distinguibles y se demarcan a través de un conjunto de actitudes y pautas de conducta relacionadas con un determinado lugar a ocupar en la sociedad. En consecuencia, no se trata de una noción biológica como lo es por ejemplo la pubertad. Si bien toda categoría de edad tiene asociaciones con distintos procesos biológicos" [...] "son siempre categorías de origen y de uso histórico-social".

Salvia también reconoce que "a lo largo de la historia humana la juventud ha sido reconocida como etapa específica del ciclo de vida de las personas, pero los rasgos sociales de esta especificidad han variado dependiendo del contexto económico, político y cultural de cada época. Si bien la edad biológica constituye una base material de esta definición, el concepto de juventud sólo adquiere sentido en cada tiempo, espacio y contexto histórico particular" (2008:17). Steinberg (2004) agrega que, el universo juvenil no puede concebirse como una totalidad compacta y homogénea, debido a que el mundo actual de los jóvenes está caracterizado por la heterogeneidad y diversidad.

Esta misma idea, se reitera en el diagnóstico de Naciones Unidas sobre la "Situación y Desafíos de la Juventud Iberoamericana", en el cual se enfatizan los altos niveles de "desigualdad que se expresan en condiciones, visiones y prácticas diversas" (2008: 2). Dicho documento agrega que "esas diferencias y desigualdades están relacionadas con procesos históricos y de carácter más reciente: la globalización económica, tecnológica, política y cultural. Es en razón de tal heterogeneidad y desigualdad que es preferible hablar de múltiples juventudes". El organismo

alude a múltiples categorizaciones que ponen en evidencia la existencia de juventudes múltiples en sociedades desiguales: “jóvenes que estudian, jóvenes que trabajan, jóvenes que estudian y trabajan, jóvenes que ni estudian ni trabajan, mujeres jóvenes, jóvenes indígenas, jóvenes rurales, jóvenes afrodescendientes, jóvenes excluidos, etc.” (Naciones Unidas, 2008: 2).

Referir a juventudes en plural, supone que al finalizar esta transición se abren caminos diferentes para los distintos grupos sociales. El análisis de trayectorias juveniles de Fernández Berdaguer (2009), muestra que algunos jóvenes se dirigen hacia la estabilización profesional, mientras otros jóvenes no llegan nunca a acceder a un empleo de calidad y estable, y están más cerca de la exclusión que de la integración social (Jacinto, 2003).

Hecho este breve recorrido, reconocemos con Bourdieu (1990) que la "juventud no es más una palabra", ya que sus límites son relativos en tiempo y espacio. Sin embargo, dado que nuestro estudio se enmarca en el sistema educativo que establece definiciones normativas del tránsito del individuo en cada nivel educativo en función de su edad cronológica, consideramos pertinente circunscribirnos a la definición de los jóvenes por su pertenencia a un rango etario específico. Nos basamos, entre muchos otros documentos oficiales, en la resolución del Consejo Federal de Educación (Resolución CFE Nº 66/08) que aprueba el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios “FinEs”, que limita este grupo entre los 18 y 25 años.

Entonces, el término juvenización puede contribuir en la comprensión del proceso por el cual una institución con determinadas cualidades se transforma cuando las características de los protagonistas mutan en un aspecto clave: la edad. Tal como se utiliza el término feminización, cuando en determinadas instituciones aumenta la cantidad de individuos con género femenino, el término de juvenización busca reflejar la metamorfosis de una institución diseñada originalmente para adultos que comienza a experimentar una mayor participación de jóvenes.

El uso de los términos de juvenización y juvenilización puede ser rastreado en discursos académicos. Vommaro (2015) utiliza la segunda versión del término para dar cuenta del proceso de "creciente importancia y valorización de lo juvenil en el conjunto de la vida social”. Balardini, afirma que “asistimos a una "juvenilización" de la sociedad, porque la juventud impone sus formas de hablar, modas, gustos, aficiones en la sociedad” (2005). Es decir, el término se utiliza para describir la emulación de características propias de la juventud en diversos dominios sociales.

En cambio, el término juvenización parece denotar algo distinto. En el marco del III Seminário Internacional: Tecendo redes na Enfermagem e na Saúde, realizado en Brasil durante el año 2017, se presentó un trabajo denominado "Infecciones sexualmente transmisibles en adolescentes: marcadores de feminización y juvenización del fenómeno”, en la cual se aprecia la utilización del término para describir un proceso homólogo al que analizamos en el sistema educativo pero en el ámbito de la salud. Asimismo, Aubain (2013) analiza “la juvenización de la clase obrera, es decir incorporar trabajadores jóvenes a los sindicatos”. En ambos casos, el uso del término se asocia a la prevalencia de un fenómeno en grupos jóvenes.

Así, el uso del término juvenización en nuestro caso, permite describir la transformación de la matrícula de EEMPA, sin con eso aludir a que la institución se juveniliza. Esta distinción es importante porque, como veremos más adelante, los cambios recientes en las EEMPA conllevan cierta adultización de los alumnos más jóvenes que migraron de la secundaria común.

Estrategia metodológica

Dado que la problemática investigada es novedosa y con escasos antecedentes en el contexto nacional, este trabajo tiene un carácter *exploratorio*. Si bien hay bibliografía específica sobre la modalidad educativa EEMPA, en casi todos los casos se describe o caracteriza al alumno adulto, es decir a su destinatario original.

Además la indagación propuesta es *transversal*; es decir, se estudia el fenómeno en un momento único del tiempo. Por eso, los hallazgos dan cuenta de las características y percepciones sobre las EEMPA al momento de presentar este documento. Si volviéramos a replicar este estudio en el futuro, podríamos encontrarnos con resultados muy diferentes, teniendo en cuenta que el tiempo (desempeñarse en la institución con una mayor antigüedad, para los docentes, por ejemplo) constituye también una variable explicativa del fenómeno.

La investigación propone un *diseño flexible*, que permite incorporar dimensiones no tenidas en cuenta en la planificación inicial, a partir de los emergentes del trabajo de campo (Mendizábal, 2009). Un diseño flexible también posibilita que los conceptos utilizados sean usados como guías no definitivas, es decir, sin constreñir por anticipado al abordaje empírico.

El proceso de investigación no necesariamente sigue el orden de su exposición (este documento). Por eso, es útil describir los pasos que seguimos para conocer las características de las EEMPA, sus cambios en el tiempo y así poder delimitar más precisamente el objeto de estudio (las preguntas y objetivos de la investigación).

El primer paso metodológico de este estudio consistió en reconstruir el contexto socio-histórico en el cual el fenómeno de la juvenización comenzó a tener lugar, indagando sus características e identificando los actores involucrados. Para eso, usamos información estadística para series temporales que permitieran dar cuenta de cambios, notas periodísticas de los distintos momentos históricos, y entrevistas con actores protagonistas: las docentes fundadoras. Estas mujeres se convirtieron en *informantes claves* en la descripción del contexto de fundación y transformación de la EEMPA, y permitieron reconstruir el *cómo, dónde y cuándo* de su historia institucional.

Dado que los cambios experimentados por las EEMPA, se enmarcan en un contexto más amplio de transformaciones sociales, en un segundo paso metodológico se recuperaron los aportes de sociólogos contemporáneos que durante la carrera de grado nos permitieron trazar un diagnóstico de la transformación de las sociedades actuales. Asimismo, se seleccionó bibliografía especializada sobre el sistema educativo argentino y de la educación media en la actualidad.

Luego de esta indagación bibliográfica, iniciamos la aplicación de entrevistas. Nuestra unidad de análisis se constituyó por tres unidades de observación específicas: estudiantes, docentes y directores. Para construir una mirada sociológica que tome en cuenta la perspectiva de los actores involucrados en un hecho social, usamos técnicas cualitativas de recolección de los datos: *entrevistas semi-estructuradas* a docentes, directores y estudiantes actuales. Esta herramienta permitió obtener la información sobre los ejes de análisis propuestos, e incorporar nuevos interrogantes en la misma situación de entrevista. Algunas entrevistas se realizaron en el ámbito educativo y otras en el domicilio de los entrevistados. Se buscó siempre respetar la privacidad de las afirmaciones del cuerpo docente como las vivencias relatadas por los estudiantes.

Las primeras entrevistas realizadas fueron a directores y docentes actualmente desempeñándose en un establecimiento EEMPA. De los quince establecimientos de esta modalidad educativa existentes en nuestra ciudad, se seleccionaron nueve que representan la distribución en ocho distritos urbanos[2] y procurando integrar a la muestra de entrevistados al menos un docente y un alumno de cada uno de ellos. Presentamos esta lista a los fines de explicitar a dónde se ubican físicamente las EEMPA incluidas en nuestra muestra:

- EEMPA N° 1052 - Rivadavia 2933
- EEMPA N° 1328 - Av. Facundo Zuviría 4363
- EEMPA N° 1151 - Mariano Cabal 3951
- EEMPA N° 1309 - Luis Leloir 1101
- EEMPA N° 1159 - 12 de Octubre 9300
- EEMPA N° 1300 - Tucumán 3560
- EEMPA N° 1146 - Ituzaingo 1814
- EEMPA N° 1128 - Moreno 543
- EEMPA N° 1305 - San Martin 3459

El instrumento de entrevistas a docentes estuvo configurado por seis tópicos principales: su trayectoria en instituciones educativas en general, su experiencia en las EEMPA en particular, la comparación entre ambas modalidades, percepciones sobre los cambios en las escuelas para adultos, las características y perfiles de estudiantes de la EEMPA. La entrevista finalizaba con un "juego de tarjetas" para ordenar jerárquicamente los principales motivos por los cuáles creen que los jóvenes ingresan a la EEMPA.

Una vez realizadas las entrevistas a directores y docentes, se comenzó el análisis, codificación y descubrimiento de las categorías o perfiles de estudiantes que ellos identifican en las EEMPA en la actualidad. Con este insumo se diseña una muestra de alumnos que responde a un criterio *intencional o basada en criterios* (Maxwell, 1996). Consiste en una estrategia en la cual los escenarios y las personas son seleccionados de manera deliberada, con el fin de proveer información necesaria para responder a las preguntas de investigación. Si bien la confección de la muestra de alumnos partió inicialmente de las categorías proporcionadas por los docentes, se buscaron además otros posibles perfiles estudiantiles, que podrían no encontrarse en las descripciones de los docentes. Una vez logrado lo anterior, se consideraron saturadas las

[2] La distribución de distritos de la ciudad de Santa Fe se puede visualizar accediendo *on line* en http://www.santafeciudad.gov.ar/ciudad/distritos_ciudad.html

categorías (Strauss y Cordin, 2002) y se dio por finalizado el muestreo cualitativo, dando inicio a la búsqueda de estudiantes con esas características y la aplicación de entrevistas a este grupo.

Las entrevistas a alumnos se diseñaron en base a cinco grandes tópicos: sociabilidad y contexto familiar, trayectoria educativa anterior, cotidianeidad y trabajo, experiencia en la EEMPA, y percepciones sobre la utilidad del título secundario. En relación a la selección de los alumnos a entrevistar, los criterios fueron que al momento de la entrevista: que fueran estudiantes de una EEMPA de la ciudad de Santa Fe y que tuvieran entre 18 y 25 años aproximadamente, con unos pocos casos alejados para lograr consolidar los límites del universo de estudio.

En la tabla 1 se muestra la composición de la muestra cualitativa de entrevistas. Se realizaron 13 entrevistas a docentes y 22 entrevistas a alumnos. Si bien se entrevistó a 6 directores, éstos fueron incluidos en la etiqueta de "docentes" y así serán nombrados en la transcripción literal de fragmentos de sus relatos, ya que su voz (sus opiniones, sus percepciones) son similares a la de los docentes en el problema que nos ocupa. Con respecto a la edad de los alumnos entrevistados, la muestra se compone de 13 alumnos de 18 a 21 años; 5 estudiantes de 22 a 25 años; y 4 estudiantes de 26 a 29 años. Si bien las EEMPA en la actualidad tienen efectivamente una mayor cantidad de jóvenes que de adultos, es preciso aclarar que esta selección de entrevistados ha sido intencional. Como dijimos, los casos alejados de las edades más tempranas sirvieron como contraste de las percepciones de los más jóvenes.

Tabla 1. Composición de la muestra de las entrevistas

ROL	**ENTREVISTADO**
1. Docente	Docente EEMPA N° 1052
2. Docente	Docente A) EEMPA N° 1328
3. Docente	Docente B) EEMPA N° 1328
4. Docente	Docente EEMPA N° 1151
5. Docente	Docente EEMPA N° 1309
6. Docente	Docente A) EEMPA N° 1159
7. Docente	Docente B) EEMPA N° 1159
8. Docente	Docente C) EEMPA N° 1159
9. Docente	Docente A) EEMPA N° 1300
10. Docente	Docente B) EEMPA N° 1300
11. Docente	Docente A) EEMPA N° 1146
12. Docente	Docente B) EEMPA N° 1146
13. Docente	Docente C) EEMPA N° 1146
1. Alumno	Alumno EEMPA N°1128, 18 años
2. Alumno	Alumno EEMPA N°1159, 18 años
3. Alumno	Alumno EEMPA N°1300, 18 años
4. Alumno	Alumno EEMPA N°1146, 18 años
5. Alumno	Alumno EEMPA N°1146, 18 años
6. Alumno	Alumno EEMPA N°1300, 19 años
7. Alumno	Alumno EEMPA N°1146, 19 años
8. Alumno	Alumno EEMPA N°1146, 19 años
9. Alumno	Alumno EEMPA N°1146, 19 años
10. Alumno	Alumno EEMPA N°1146, 19 años
11. Alumno	Alumno EEMPA N°1146, 20 años
12. Alumno	Alumna EEMPA N°1305, 20 años
13. Alumno	Alumno EEMPA N°1146, 21 años
14. Alumno	Alumno EEMPA N°1146, 22 años

15. Alumno	Alumno EEMPA N°1300, 24 años
16. Alumno	Alumno EEMPA N°1300, 24 años
17. Alumno	Alumno EEMPA N°1300, 25 años
18. Alumno	Alumno EEMPA N°1146, 25 años
19. Alumno	Alumno EEMPA N°1300, 26 años
20. Alumno	Alumno EEMPA N°1146, 28 años
21. Alumno	Alumno EEMPA N°1146, 28 años
22. Alumno	Alumno EEMPA N°1300, 29 años

Fuente: elaboración propia.

Organización del documento

Este documento está estructurado en siete apartados. Primero, se contextualizan las transformaciones institucionales estudiadas, recuperando los diagnósticos sociológicos sobre sociedades de modernidad tardía. En segundo lugar, se desarrollan los antecedentes -europeos y nacionales- sobre el campo de la educación y el nivel medio que nos ayudan a comprender las características de nuestro objeto de estudio. Tercero, se reconstruye la historia de esta modalidad educativa nocturna, sus continuidades y cambios. En cuarto lugar, se analizan las características más importantes que hemos encontrado del perfil estudiantil de la EEMPA, a los fines de comprender qué tipo de sujeto social habita hoy estas escuelas. Quinto, se analizan las percepciones de los actores vinculados a estas instituciones que permiten comprender por qué la secundaria diurna es "sufrida" y la nocturna “disfrutada”. En sexto lugar, se describen los intentos de "adecuación” de estos establecimientos (su dinámica y sus reglas) a los nuevos estudiantes. Séptimo, se reflexiona sobre los nuevos usos sociales que tiene la EEMPA en la actualidad, en contraposición al significado social que tuvo en su fundación y sus primeras décadas. Por último, se sistematizan los principales hallazgos y se comparten las nuevas preguntas que se abren al finalizar este trayecto.

1. Segunda modernidad y renovación institucional

En este apartado contextualizamos las transformaciones institucionales estudiadas a partir de los aportes teóricos y conceptuales de autores internacionales y locales; observando las características generales de las sociedades contemporáneas y las particularidades de nuestro país y de nuestra provincia, a los fines de describir el medio social actual en el cual se enmarca la problemática a investigar.

1.1. Individualización, poliarquía de valores y afirmación del sujeto

Diferentes autores han acuñado nuevas categorías para explicar las transformaciones de la sociedad contemporánea. Castells (1998) habla de la sociedad de red; Giddens (1995), de modernidad reflexiva; Beck (1997), de sociedad de riesgo. Más allá de las diferencias, estos autores coinciden en identificar una restructuración de las relaciones sociales y de los marcos regulatorios de la acción de individuos e instituciones.

El proceso de globalización ha socavado el entramado institucional en el que se sostenían las sociedades de la primera modernidad: el Estado pierde centralidad frente a una mayor presencia del mercado en la definición del orden societal. Si bien son variadas las miradas con respecto al nuevo lugar del Estado, para algunos autores se trata de un estrechamiento de los grados de autonomía estatal (Held, 1997), como resultado de la primacía de corporaciones multinacionales en un mundo con Estados disminuidos.

Para Beck (1997) asistimos a una descomposición de la sociedad industrial como entramado de experiencias. Así como la constitución de la sociedad industrial implicó el desanclaje de las relaciones sociales del contexto local de interacción y su reincrustación en un nuevo entramado relacional en el que el sexo, la familia y la clase definían un modo de vida (Giddens, 1994); la sociedad postindustrial descompone ese entramado y desregula la existencia de los individuos que están "condenados a ser ellos mismos" (Sennet, 1978).

Algunos autores hablan de la “declinación de la idea de sociedad” (Dubet y Martucchelli, 1998), ya que las instituciones habrían perdido la capacidad de marcar las subjetividades. En el campo de la educación, estos posicionamientos señalan la pérdida de potencialidad de la escuela para instituir identidades: la escuela declina como ilusión forjadora de un sujeto universal y no dispone narrativa en la que anclar la constitución de lo social (Duschatzky, 2011). La red institucional propia de la sociedad moderna se estaría modificando y esto cambia los marcos estructurantes de la acción y el terreno en que se mueven las instituciones escolares.

La constitución originaria del sistema educativo respondía a una matriz sociopolítica *estado-céntrica*, donde el Estado era clave en la construcción de un espacio de sentido para el conjunto de los individuos y de las instituciones. “La escuela estuvo doblemente asociada a este espacio común: por una parte, como portadora de una propuesta universalista que expresaba el conjunto de valores, los principios y las creencias en los que se fundamentaba la “comunidad”, a la que

debía incorporarse a las nuevas generaciones y, por la otra, como dispositivo de regulación social y, en consecuencia, como instrumento de gobernabilidad*"* (Tiramonti, 2010: 3).

De este modo, en el marco de estas transformaciones vinculadas a la apertura de los mercados nacionales, la globalización de las economías, las tecnologías de la comunicación y los transportes, y la internacionalización y concentración del capital, se han trastocado las configuraciones políticas, sociales y culturales que acompañaron al primer capitalismo y las sociedades de primera modernidad.

La obra de Elias (1991) muestra que la socialización genera subjetivación cuando el control social cambia de naturaleza. Con el avance de la modernidad, el control social ya no descansa sobre el juicio de los otros, la vergüenza y el castigo, sino sobre la interiorización profunda de las normas, la culpabilidad y sobre el dominio de sí como virtud esencial: "el individuo tiene menos la sensación de obedecer a los demás que la de obedecerse a sí mismo, de ser a la vez libre y su propio censor" (Dubet, 2007:43).

Dubet esboza que "el mundo social se presenta entonces como un paisaje de fondo mientras que el individuo se refiere a su propia moral y subjetividad" (Dubet, 2007:43), tal como ocurre con nuestros jóvenes migrantes que acceden "voluntariamente" a esta renovada modalidad educativa creada para adultos, en pos de finalizar la educación obligatoria.

Con la masificación escolar, las finalidades de la institución se diversifican. La necesidad de adaptar la escuela a las demandas del mercado de trabajo se acentúa y la institución funda menos su legitimidad sobre sus valores que sobre su utilidad: "los valores sagrados de la escuela han perdido su majestad a los ojos del mundo de los media, que ofrecen imágenes del mundo alternativas, inconexas sin duda, pero muy poderosas y pujantes" (Dubet, 2010:20).

Según Dubet, el declive de la institución escolar refiere a su dificultad de adaptación a un entorno en movimiento, así como también a una mutación profunda del trabajo sobre el otro. Esta mutación se liga a las transformaciones de la modernidad que trastocan el ordenamiento simbólico de la socialización, de la formación de los individuos, y, por consiguiente, de la manera de instituir a los actores sociales y a los sujetos.

En ese sentido, la escuela ha conocido una profunda evolución con la transformación del alumno. Este es considerado como poseedor de una personalidad, un juicio y una singularidad que la escuela debe reconocer: "no se espera de la escuela que discipline a los niños para promover su crecimiento, sino que les ayude a transformarse en lo que ya, de hecho, son" (Dubet, 2010:21).De igual modo, la relación del maestro y del alumno ha cambiado de naturaleza. Se insiste en la actividad de los alumnos, en sus compromisos con el proceso de aprendizaje, se espera que se expresen y que los conocimientos ofrezcan sentido a su existencia. Todas las nuevas pedagogías cuestionan los procesos de aprendizaje automáticos, la memorización y el conformismo.

Este desplazamiento hacia una nueva pedagogía no es vivida por los docentes como un proyecto verdaderamente nuevo, sino como una adaptación a las demandas de los alumnos, que no

aceptan por más tiempo jugar el papel tradicional de alumnos “pasivos” y “fieles” porque su educación familiar y las representaciones ideales del niño y del adolescente creativos e iguales ya no les seducen (de Singly, 1993). El estilo disciplinario tradicional y la distancia pedagógica se han desmoronado cuando el alumno es percibido como un sujeto, antes incluso de ingresar en la escuela.

1.2. El contexto nacional

De acuerdo a Emilio Tenti Fanfani (2007), en América Latina, la década de los noventa se caracterizó por grandes reformas y transformaciones. Luego de la hiperinflación de los años 80, se apodera del Estado argentino una alianza política ligada a las corporaciones transnacionales, que se tradujo en políticas que modificaron profundamente el esquema institucional del país.

El modelo económico liderado por el ex ministro de economía Domingo Cavallo y el ex presidente Carlos Menem, introdujo transformaciones duraderas vinculadas al “achicamiento del Estado” y de “lo público”. Durante este período, los estratos medios y medios-bajos que tenían una inserción en el mercado de trabajo formal pudieron darse ciertos “lujos” antes reservados a las clases más acomodadas, como hacer turismo en el exterior, adquirir bienes de consumo durables y demás.

Sin embargo, el modelo mostró muy pronto signos de agotamiento. Ya sea por efecto de crisis externas (efecto Tequila, por ejemplo) o por sus propias contradicciones internas, los problemas no tardaron en hacerse presentes. “El desempleo masivo se tradujo nuevamente en pobreza masiva, exclusión social, inempleabilidad, etc. La cuestión social se expresó en el campo de la política de una manera abrupta y dramática. El gobierno del presidente De la Rúa, al persistir con el modelo de convertibilidad, es derribado por las movilizaciones populares al finalizar el año 2001. El escenario de “felicidad” de los años noventa se trueca en tragedia y la sociedad nacional se encuentra al borde de la desintegración social” (Tenti Fanfani, 2007: 17).

Ya pasada la última crisis, la Argentina que quedó es diferente. La experiencia histórica muestra que la salida de las crisis económicas y sociales marca un deterioro de las condiciones estructurales, en especial en términos de pobreza y desigualdad en la distribución de la riqueza. Pero el problema social argentino no es únicamente de índole cuantitativa (más pobres, más desigualdad, más crisis). No sólo hay más problemas, sino que éstos tienen una configuración diferente y son más complejos.

El capitalismo actual es excluyente y multiplica las formas de la pobreza, la cual se torna multidimensional y heterogénea. La tendencia a la homogeneidad cultural hasta la década del sesenta del siglo XX ha sido sustituida por una fragmentación y una separación crecientes entre los grupos y clases sociales.

Los últimos treinta años constituyeron el escenario de importantes cambios políticos, sociales, económicos y culturales. Los jóvenes en general fueron grupos sumamente influidos por las transformaciones de principios de siglo veintiuno: los avances tecnológicos, la globalización, la

diversidad como imperativo, y el consumo, entre otros elementos, formaron sus identidades en una era de "capitalismo posfordista" (Hirsch, 1992).

Para Jacinto (2001) en la década del 90 los jóvenes fueron unos de los grupos que vieron frustradas sus expectativas, ya que si bien tenían incorporadas mayores tasas de escolarización que sus padres, sus tasas de desempleo fueron superiores: a partir de esos años los jóvenes comenzaron a estar "expuestos a información y estímulos sobre nuevos y variados bienes y servicios, pero mayoritariamente carecen de acceso a ellos. Sus tasas de desempleo duplican, por lo menos, las del conjunto de la población económicamente activa. Esto, sumado a condiciones deterioradas de contratación, bajos salarios, etc., hace que los jóvenes en su conjunto, (...) [sean catalogados tanto ayer como] hoy como uno de los grupos que mayores problemas están enfrentando para ingresar al mercado laboral" (Jacinto, 2001:3).

Ante la profunda recesión en Argentina, Svampa (2003) plantea que el efecto inmediato fue el aumento del desempleo, la indigencia y la pobreza de amplios sectores de la población. Luego de pasar lo peor de la crisis de 2001-2002, según Salvia, la Argentina experimenta un contexto internacional favorable: "un rápido proceso de recuperación económica" desde 2003 hasta principio de 2008 (2011:7). Sin embargo, este autor sostiene que el beneficio económico solo operó sobre la sociedad integrada, mientras que fue escaso para aquellos sectores excluidos de la sociedad, entre los cuales se encontraban los jóvenes. Asimismo, el crecimiento de la matrícula observado en Argentina desde la década del 80 se da en el marco de la persistencia de la deserción y el deterioro de la calidad.

Otra característica que se manifiesta en la relación de los jóvenes con el sistema educativo produce, a grandes rasgos, dos diferentes fenómenos, a saber: por un lado, están aquellos jóvenes que, por tener acceso a los niveles medios y superiores de la educación, retardan su ingreso al mercado de trabajo, permaneciendo más tiempo en el sistema educativo; por otro lado, aquellos jóvenes pertenecientes a sectores de bajos recursos y dado el contexto socioeconómico mencionado, se ven obligados a ingresar al mercado laboral tempranamente, en condiciones laborales precarias y con el abandono del ciclo educativo; conformando una población joven excluida (Salvia y Miranda, 1999).

Es por ello que puede señalarse que "la brecha laboral y de ingresos entre quienes poseen distintos niveles educativos se ha ensanchado" (Fernández, 2007:192). Pero en realidad estas diferencias muestran que la desigualdad en el acceso a la educación pone de manifiesto diferencias socioeconómicas. En contextos de fuerte deterioro del mercado de trabajo como el actual, la educación "pierde su función democratizadora de homogeneización de la desigualdades sociales y de generar una mayor igualdad de posibilidades frente al empleo" (Camou, 2007: 193)

Ya en los inicios de la década de 1990, Minujin (1992) planteaba que la estructura social del país había sido seriamente afectada por un proceso de empobrecimiento general y por la incorporación de nuevos grupos al universo de la pobreza. Para ellos, la investigación sociológica ha construido una nueva categoría, la de los "nuevos pobres", para diferenciarlos de los "pobres estructurales" que están instalados en esa categoría desde siempre. A su vez, con las categorías de

"desafiliado" (Castel, 1995), excluido o expulsado se intenta mostrar la heterogeneidad de situaciones por las que atraviesan aquellos que se incluyen en la antigua categoría de pobre.

Considerando que nuestro país ha sufrido grandes transformaciones en lo que respecta a la estructura social y económica, en cuanto a la provincia de Santa Fe, desarrollamos un pequeño análisis sobre el desarrollo productivo de la última década y sus consecuencias sociales.

1.3. Santa Fe en la coyuntura nacional y en el escenario global

Según Báscolo (2014), en la Provincia de Santa Fe viven más de 3 millones de habitantes (8% de la población total del país). La economía provincial representa alrededor del 8% de la actividad económica nacional y se caracteriza por tener un sector agropecuario dinámico, que representa 16% del total nacional, lo que muestra claramente el perfil productivo de la provincia. Es la segunda provincia exportadora del país, con un promedio de crecimiento superior a la media nacional, siendo los productos primarios y las manufacturas de origen agropecuario los motores de esta evolución.

En su territorio se desarrollan complejos económicos vinculados al sector agroindustrial (oleaginosos, lácteo, cárnico), madera y muebles, maquinaria agrícola, textil e indumentaria, cueros, automotriz, químico y petroquímico, siderúrgico y, más recientemente, la industria del software. Los encadenamientos productivos que de ellos se derivan se caracterizan, en su mayoría, por tener sus principales eslabones concentrados económica y físicamente.

Particularmente, la soja es la principal semilla oleaginosa a nivel mundial y su cultivo es la actividad más relevante del sector agropecuario argentino. La Provincia de Santa Fe generó en promedio entre las campañas 1995/96 y 2011/12, el 26,5% de la producción de soja y girasol (principales oleaginosas) del total nacional. Las excelentes condiciones del suelo y los cambios en el patrón tecno-productivo ocurridos en el sector agropecuario, ubican a la provincia como la de mejores rendimientos en la producción de soja, principal cultivo de la región, superiores a los registrados a nivel nacional (Báscolo, Ghilardi y Secreto, 2010). El principal destino de las semillas de soja es la industrialización para la obtención de aceite.

En consonancia con el contexto nacional previamente descrito, el cambio de régimen macroeconómico posterior a la crisis del 2001 y el posterior abandono de la convertibilidad contribuyeron a la recuperación y crecimiento de la economía nacional y regional, generando también modificaciones en los territorios que, si bien aún no se han consolidado, mejoraron las condiciones de sostenibilidad económica y la calidad de vida de sus habitantes.

Sin embargo, la situación no es igual en todo el territorio provincial. Las realidades locales son muy diferentes por sus recursos, sus perfiles productivos y por las situaciones heredades de períodos anteriores, que derivaron en una provincia muy integrada al mercado externo, pero especializada y concentrada en determinados centros o nodos.

Por su parte, la ciudad de Santa Fe ha sido históricamente una sociedad con características tradicionales, una estructura productiva con predominancia del sector público y poco dinamismo industrial o de profesiones movilizadoras de estilos de vida cosmopolitas. La implementación de un nuevo modelo agropecuario y el boom de la soja (y las commodities) han alterado esta estructura social estable por mucho tiempo. El inicio de estas transformaciones podría ubicarse temporalmente en la renovación política a partir de la gestión socialista del año 2007, luego de un marcado descrédito en los gobiernos peronistas que tuvo su punto más álgido en la gran inundación del 2004.

Más allá del cambio de color político, la pobreza santafesina persiste y abarca una franja de entre el 25 y el 30% de la población, en zonas específicas[3]. Los recursos públicos asignados para hacer frente al problema son variados, pero parecen resultar insuficientes. En otras palabras: el boom sojero, que casi triplicó sus ingresos por exportaciones, no se "derrama", y la pobreza, por lo menos en sectores importantes de la provincia, se mantiene estable, salvo que se compare con la crisis de 2002/2003, cuando era pobre la mitad de la población de Santa Fe. El cuadro empeora al observar a sectores particularmente críticos. Por ejemplo, un informe financiado en parte por la Unión Europea[4] describe, entre otras cuestiones, las tendencias crecientes del número de jóvenes con inéditos niveles de exclusión, y sus vínculos con el crimen y las drogas.

Como todo cambio acelerado, no siempre se acompasan las transformaciones en la estructura socio-económica con mecanismos de inclusión social eficientes. Se dan situaciones de anomia que muestran un nuevo escenario en la ciudad, con altas tasas de homicidios, una enorme segregación espacial y educativa, y emergencia de estilos de vida cosmopolitas. Tal y como lo sostiene Durkheim en “La División del Trabajo Social” (1893), del cambio acelerado en los sistemas productivos que ha llevado a que las normas que antes servían para organizar al grupo se debilitaran sin haber sido reemplazadas por otras capaces de responder en forma adecuada a las nuevas condiciones. La ausencia de reglas representa un grave problema -al no existir límites para que los individuos supongan que pueden alcanzar cualquier cosa que deseen-, generándose un alto grado de malestar ante la insuficiencia de los logros frente a las expectativas. Esta situación, sumada al proceso de individualización anteriormente desarrollado, hace posible que la estratificación se agudice.

Citando otro ejemplo, el efecto conjunto de la anomia y la individualización provoca también que determinados sectores de clase media hoy se caractericen por una gran heterogeneidad hacia su interior. Tal es el caso de los consumos culturales a los que acceden los distintos grupos de dicha clase, de tintes menos tradicionales y mayormente conectados con el mundo globalizado (podemos pensar en los hijos de padres profesionales que si bien comenzaron su educación en una escuela privada de elite, y viven en un country, finalizan su educación secundaria en una EEMPA). En síntesis, nuestra provincia, a la luz de las transformaciones productivas y de cierta

[3] http://www.treslineas.com.ar/pobreza-santa-rosario-como-contratara-boom-sojero-n-786743.html

[4] A la altura de los chicos: Diagnóstico participativo sobre la situación de las infancias, Distrito Oeste, Gran Rosario.

modernización, se caracteriza por el surgimiento de nuevos estilos de vida, la mayor cantidad de dinero circulante, y la acentuación de las desigualdades y re-estratificaciones socioeconómicas.

2. El campo educativo a la luz de los cambios recientes

A continuación, se desarrollan antecedentes sobre el campo de la educación que nos ayudan a comprender las características de nuestro objeto de estudio, comenzando por un autor clásico de nuestra disciplina, Emile Durkheim, articulando sus aportes con los análisis más recientes de Pierre Bourdieu y François Dubet sobre el sistema educativo, y deslizándonos finalmente hacia las características nacionales del estado de la escuela secundaria a partir de autores argentinos contemporáneos.

2.1. La sociología de la educación: de Emile Durkheim a François Dubet

Siguiendo a Urteaga (2009), en la historia de la sociología de la educación se identifican tres periodos. El primero, que va desde el principio del siglo XX hasta el inicio de los años 1960, está dominado por cierta oposición ideológica entre aportes de escuelas francesas y alemanas: una mirada más centrada en la función escolar de integración (Durkheim) frente a otra enfocada en el conflicto y el carácter reproductor de desigualdades del sistema educativo.

Durkheim entendía que la práctica educativa humaniza al hombre, lo crea. La función fundamental de las instituciones escolares es la imposición de una determinada cultura como auténtica y legítima, así como la inculcación sistémica y continuada de la misma. Durkheim ha estudiado las relaciones entre el sistema educativo y la estructura social en términos de reproducción: la sociedad, por su parte, se refleja en el interior del sistema educativo a través de la división del trabajo y la moral social, y por otra parte, el sistema educativo se manifiesta exteriormente realimentando y reproduciendo ambas dimensiones y, con ello, a la sociedad. En esta perspectiva, en general, la escuela tiene dos funciones fundamentales: una función de socialización que consiste en transmitir los valores, los principios morales y las normas de la sociedad, y la función de selección que sitúa a cada uno en una posición social determinada. Por su parte, la visión marxista insiste sobre el papel de la educación en el mantenimiento de las desigualdades sociales y del orden social; por lo que lejos de ser una institución que promueve los valores del conjunto de la sociedad, la escuela privilegia los intereses y principios de la burguesía.

El segundo -desde 1960 a 1990- muestra los intentos de asociar las contribuciones del marxismo y del estructuralismo con una nueva lectura de los clásicos y, por otra parte, incorporar la importancia del actor, de su racionalidad y del cambio. Bourdieu y Boudon son referentes de ambas posiciones: mientras el primero enfatiza en la reproducción, el segundo subraya la centralidad de las estrategias elaboradas por los actores en función de sus recursos y de las oportunidades presentes.

Bourdieu aborda los mecanismos de la reproducción social en el sistema educativo. A medida que se autonomiza el sistema educativo, goza de valores, normas y referencias propias, desarrollando mecanismos específicos de selección y de reproducción de las desigualdades sociales que están más vinculadas a la cultura que a la economía. Por su parte, Boudon se interesa por los actores del

sistema educativo; considera que no es necesario acudir a factores estructurales para comprender las regularidades sociales, ya que éstas resultan de numerosos comportamientos individuales. Considera que el análisis sociológico tiene que empezar por los actores porque la explicación de un fenómeno social implica la reconstrucción de las motivaciones de las personas.

El tercer período comienza en la década de los noventa y se caracteriza por la emergencia de nuevos conceptos como el de experiencia escolar. Estos estudios buscaron relacionar la mutación del sistema educativo con abordajes de la forma en la que los alumnos, profesores y padres viven esta situación y tratan de resolver los problemas concretos que plantea dicho cambio. De estas corrientes contemporáneas emerge principalmente nuestro aparato conceptual.

François Dubet en "*En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*" (1998), con la colaboración de Danilo Martuccelli, analiza la mutación del sistema educativo y sus consecuencias, mostrando que la transformación estructural de la escuela republicana genera tensiones en los alumnos, los docentes y los padres, obligándolos a realizar un trabajo de reconstrucción para mantener una unidad de sus experiencias.

Para Dubet (2010), las instituciones tienen la función de instituir y socializar; se define por su capacidad de promover un orden simbólico y formar un tipo de sujeto amoldado a cierto orden, en definitiva, de instituirle. En este sentido, la iglesia, la escuela, la familia o la justicia son instituciones porque inscriben un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos, porque institucionalizan valores y símbolos y porque instituyen una naturaleza social en la naturaleza "natural" de los individuos. Si nos interesamos por las instituciones, y más particularmente por la escuela, es porque hoy muchas de ellas parecen estar cuestionadas o en declive.

Los cambios de época suelen ir acompañados por un cuestionamiento y rediseño del entramado institucional que articulan y sostienen el orden social. Por eso, las crisis desatan un proceso de revisión de la pertinencia, relevancia, funcionalidad e identidad de las instituciones que hasta ese momento gozaban de un estatus aceptado por el conjunto de la sociedad. Desde esta mirada estaríamos atravesando un período caracterizado por el declive de las instituciones de la sociedad industrial, en tanto marcos de referencia y regulación de la existencia y la conducta de individuos.

2.2. Diagnósticos sobre el sistema educativo argentino

De acuerdo a Tenti Fantani y varios autores locales, lo que se destaca específicamente en el caso argentino es el carácter masivo de la exclusión y de la escolarización, lo cual provoca una crisis del sentido tradicional de la escuela.

La masificación de la escolaridad ha producido un terremoto en las instituciones de educación básica. Los "nuevos alumnos" (en especial, los nuevos adolescentes que se han incorporado en forma masiva al nivel medio durante los últimos diez años) no sólo son diferentes desde el punto de vista de sus condiciones materiales de vida, sino también en cuanto a su subjetividad.

El paradigma escolar tradicional parece no alcanzar para dar sentido a la experiencia escolar. Ese sistema escolar que nació como un molde institucional lo suficientemente fuerte para formar ("dar forma") a las nuevas generaciones a fin de convertirlas en sujetos, ciudadanos, productores, etc., hoy se presenta como un conjunto social y territorialmente desarticulado que tiende a tener sentidos diferentes de acuerdo con la composición social y cultural de quienes la frecuentan.

Guillermina Tiramonti (2011) invita a preguntarnos de qué manera a partir del año 2006, en que se promulga la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 de extensión de la obligatoriedad hasta la finalización del nivel de educación secundaria, se desarrolla una política de Estado que no condice con "las necesidades educativas de una población heterogénea y diversa respecto de la que el nivel estaba preparado para recibir, lo cual requiere pensar nuevos dispositivos que introduzcan cambios en la gramática escolar profunda"(Tiramonti, 2011: 170).

Asimismo, Luna (2017) se pregunta: ¿cómo hablar del «nivel secundario» cuando la heterogeneidad de prácticas y armados institucionales es actualmente su rasgo? En el marco de las transformaciones de la estructura social argentina que venimos analizando, algunos autores observaron los efectos recientes que trajo aparejada la universalización del nivel secundario dispuesta en la sanción de la Ley Nacional de Educación.

Este fenómeno ha acelerado el desgaste que ya venían sufriendo, desde la década del sesenta, ciertos rasgos fundacionales como la de selección social, el currículum enciclopedista de tendencia humanista y la organización institucional centrada en el adulto y pensada para la formación de la elite (Dussel, 2006).

2.3. Las innovaciones jurídicas en el sistema educativo

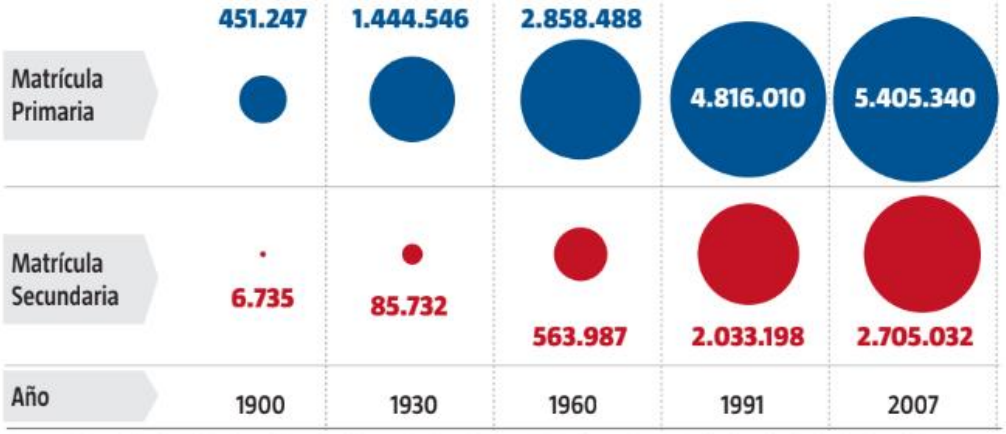
En poco más de una década, la definición de la obligatoriedad escolar ha experimentado dos importantes cambios en Argentina: entre 1993(Ley Federal de Educación Nº 24.195) y 2006 (Ley Nº 26.206 de Educación Nacional), la legislación produjo extensiones de la obligatoriedad hacia la sala de cinco años del nivel inicial y hasta la finalización del nivel secundario. Nos encontramos en un momento clave del desarrollo del nivel secundario en el país: la obligatoriedad del nivel plantea una meta exigente al sistema escolar, tanto más si tenemos en cuenta que hasta el presente no se ha podido garantizar la primera ampliación de la obligatoriedad (hasta nueve años de escolarización), establecida hace ya casi dos décadas.

De acuerdo a Rivas (2010), a diferencia de la continua expansión de la primaria, la secundaria ha experimentado grandes saltos. Específicamente, el primero de ellos se da durante el peronismo, con la multiplicación de escuelas y el reconocimiento del derecho a la educación de numerosos sectores populares. Si en los primeros treinta años del siglo XX se sumaron apenas unos 80 mil alumnos a la escuela secundaria, entre 1930 y 1960 acceden 480 mil nuevos estudiantes.

El segundo gran salto en la escolarización secundaria se inicia en 1983 con la recuperación democrática. Posteriormente con la aplicación de la Ley Federal de Educación 24.195, sancionada en 1993, que reconoce 10 años de educación obligatoria. El largo camino del reconocimiento del

derecho a la educación secundaria termina de sellarse -en el plano legal- con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.026 en 2006, que establece la obligatoriedad del nivel. La evolución de la matrícula nacional de educación primaria y secundaria para la serie temporal 1900-2007 (Gráfica 1), da cuenta del impacto de los cambios jurídicos en la ampliación de la cobertura educativa.

Gráfica 1. Evolución de la matrícula de educación primaria y secundaria, Total nacional, 1900-2007



Fuente: Elaboración de CIPPEC sobre la base de información obtenida de DIEPE - Informaciones Estadísticas, Ministerio de Educación (1900 a 1960), Censo Nacional de Población y Vivienda 1991, INDEC, y DiNIECE, Ministerio de Educación.

Guadagni y Boero (2015) facilitan el análisis del recorrido jurídico en la educación, describiendo las principales leyes educacionales que se han dictado recientemente y que definen nuevas metas educacionales:

- La Ley 25.864, de 2003, establece un ciclo mínimo lectivo de 180 días anuales para la educación inicial, y todo el ciclo primario y secundario; las autoridades provinciales están obligadas a adoptar las medidas para compensar los días perdidos, hasta completar los días legalmente exigidos.

- La Ley 26.075, Financiamiento Educativo, de 2006 exige que la suma de los presupuestos de las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y la nación en gastos orientados a la educación, la ciencia y la tecnología se debe incrementar anualmente de manera de llegar al 6% del PBI hacia el año 2010.

- La Ley 26.206, Educación Nacional, de 2006, define como objetivo “asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales, (...) garantizar la inclusión educativa con una asignación de recursos que otorgue prioridad a los sectores más desfavorecidos”. El artículo 16 establece la obligatoriedad escolar entre los cinco años y el fin del ciclo secundario, es decir se lleva a trece años el período de obligatoriedad escolar. El artículo 19 establece la obligatoriedad de universalizar la educación de los niños de cuatro años de edad. Además se establece la jornada extendida en el nivel primario y se crea el Instituto Nacional de Formación Docente.

- La reciente Ley 27.045, de 2015, establece la obligatoriedad escolar a partir de los cuatro años de edad hasta cumplir el ciclo secundario.

Estas leyes fijan metas cuantitativas muy precisas, vinculadas a: la obligatoriedad escolar desde los cuatro años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria; el estado nacional, las provincias y la CABA deben universalizar los servicios educativos para los niños/as de cuatro años e ir asegurando la incorporación creciente de los niños y niñas de tres años, priorizando los sectores sociales más desfavorecidos; las escuelas primarias serán de jornada extendida para lograr los objetivos fijados para este nivel; se exige un mínimo de catorce años de escolaridad obligatoria para todos los niños, niñas y jóvenes; y el estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

Kessler (2014) plantea que las reformas adolecieron de una falta de coordinación entre las provincias, evidenciada con la existencia de 55 modelos distintos de configuración entre educación general básica (EGB), polimodal, ciclo primario y medio (Filmus y Kaplán, 2002).

La nueva Ley Nacional de Educación que sustituyó en 2006 a la de 1993 también es objeto de controversias. Según Kessler, fue resultado de un proceso de trabajo y consulta de distintos actores nacionales. En el trabajo del ex ministro de educación (Filmus y Kaplán, 2012), se sostiene que se propone ampliar la obligatoriedad en el nivel inicial y hasta terminar la educación secundaria; generar las condiciones para acceder a una educación de calidad a lo largo de toda la vida; garantizar el derecho a ser reconocido y respetado en su lengua y su cultura; colocar a los docentes como sujeto de derecho; asegurándose condiciones dignas de formación y trabajo; garantizar el derecho a que todos puedan formarse en las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Al mismo tiempo, avanza en la igualdad de oportunidades, al revalorizar áreas históricamente postergadas como la educación rural, artística, intercultural bilingüe, para alumnos con necesidades especiales, entre sus lineamientos principales.

Para otros autores, la ley del 2006 persiguió más bien marcar otro corte con la década anterior que a una evaluación de los resultados de la precedente. La mayor centralidad al rol del Estado y la educación como derecho le confieren una tonalidad distinta al texto de la ley anterior. Del acceso a la educación se pasa al del conocimiento, haciendo hincapié en la evaluación de los logros, con acento en la desigualdad y redefiniendo la idea de equidad, identificada en la década anterior con programas compensatorios para los más pobres y entendida ahora como medios distintos para arribar a resultados comunes con poblaciones cultural, social y subjetivamente diversas.

Siguiendo este razonamiento podemos mencionar conceptualizaciones que intentan poner de relieve este nuevo problema que atraviesa a gran parte de la escolarización secundaria: «procesos de expansión matricular con polarización social» (Tiramonti, 2003) o de «masificación con exclusión social y cultural» (Tenti Fanfani, 2003).

Para Tenti Fanfani (2003), estos hechos marcan realidades hasta cierto punto antagónicas. Por un lado, las consecuencias de la crisis económica y social afectan fuertemente las condiciones de vida de amplias capas de la población nacional haciendo cada vez más difícil, cuando no imposible, la escolarización de los adolescentes y jóvenes. Por otro lado, desde ciertos ámbitos del poder político se toman decisiones normativas que hacen obligatoria la escolarización en el nivel medio.

En otras palabras, en el campo de la educación, como en otras esferas de la vida social, se presenta una contradicción entre la expansión de los derechos en el plano de los sistemas normativos al mismo tiempo que se empobrecen los recursos sociales que se requieren para la efectiva realización de los derechos. Pero la contradicción apuntada también constituye un testimonio del carácter fragmentado de la política educativa nacional luego del proceso de descentralización completado en el contexto de las reformas educativas implementadas en la década del 90.

Si bien existe una demanda creciente por educación, y las familias y los propios adolescentes y jóvenes demandan cada vez más escolarización, la enseñanza que se ofrece a los grupos sociales que por primera vez acceden a este tipo de educación no es la más adecuada para garantizar su permanencia y aprendizaje. El diploma aparece como un *ticket* para poder competir; una condición necesaria pero no suficiente para tentar suerte en el mundo del trabajo (Kessler, 2011). Más aún, aparece una gran valoración del hecho de tener un diploma porque sin él "no sos nada".

2.4. La escuela media en la discusión académica

A la luz del sucinto recorrido por la normativa vigente, y a los fines de generar un diagnóstico sobre el estado de la escuela media en Argentina, retomamos autores que se han ocupado de caracterizar este nivel educativo desde diversas matrices teóricas y conceptuales.

Según Terigi (2008) la universalización de la escuela media se produce en un momento histórico en el que ya no es tan fuerte la confianza en el sentido que tendría la asistencia escolar y en el que el formato escolar es cuestionado aún para otros niveles que exhiben mayores logros y en los que se ha depositado mayor confianza (como el inicial o el primario).

La pluralidad de públicos a los que debería atender la escuela secundaria actual, en un contexto de creciente desigualdad es otro de los desafíos (Jacinto y Bessega, 2002). Según un análisis disponible en el SITEAL, en América Latina entre 3% y 20% de los adolescentes están al margen de la escuela y del trabajo (SITEAL, 2008:2). Los formatos educativos históricamente desarrollados parecen tener dificultades para hacer frente a los desafíos que plantea la incorporación a la escuela media de los adolescentes y jóvenes excluidos. Las políticas públicas que han ampliado la cobertura del nivel secundario (construyendo más escuelas, formando más profesores, distribuyendo más becas) no parecen ser suficientes para alcanzar la meta de la universalización. El formato tradicional muestra sus dificultades para albergar nuevos públicos; sin desconocer el agravamiento de las condiciones de pobreza de vastos sectores de la población, hay también razones pedagógicas, por las cuales, en los últimos años, más vacantes en la escuela secundaria no conllevan más egresados del nivel, ni unos mejor formados.

Mariela Macri (2010) explica que en el contexto previo a las reformas inclusivas (extensión obligatoriedad escolar), la mayoría de los adolescentes de los sectores de menores recursos comenzaban a trabajar al concluir el ciclo primario y no ingresaban al nivel secundario, y quiénes sí ingresaba difícilmente concluían el nivel. Hoy todos los adolescentes están obligados a completar la escuela secundaria y a la vez poseen derecho a trabajar. De acuerdo a las disposiciones jurídicas,

los adolescentes poseen simultáneamente durante esta etapa de su vida derecho a educarse y derecho a trabajar (a partir de los 16 años). Frente a esta situación es válido recordar las hipótesis que se han confirmado en la Argentina, acerca de las relaciones entre educación y trabajo durante la adolescencia, presentan la tensión de un proceso de socialización dual. Diversos estudios estadísticos (Feldman, 1996) muestran que la tensión se resuelve generalmente mediante la deserción escolar.

De acuerdo a Tenti Fanfani (2007), en las condiciones actuales, la heterogeneidad y la desigualdad social están cada vez más institucionalizadas: los colegios y escuelas de los grupos sociales excluidos ya no son moldes que "dan forma" a los alumnos que las frecuentan, sino que tienden a ser como "instituciones de plastilina" que adquieren la forma de aquello que contienen. Para este autor *"la lenta decadencia de la escuela pública pareciera no tener fin*" y denuncia una ausencia del servicio por la falta de clases (paros docentes) y por el ausentismo de los alumnos. El investigador concluye arguyendo que la escuela pública aparece como una institución que ha perdido el rumbo y donde no están claras las responsabilidades que tienen sus diversas instancias (maestro, director, supervisor, consejo escolar). Este debilitamiento de la institución escolar también se manifiesta en su incapacidad de imponer a las familias un modelo pedagógico distinto al tradicional.

Kessler (2012) afirma que el sistema educativo ha realizado un proceso de incorporación masiva -sobre todo en el ciclo medio- en los años noventa, con una disminución posterior del ritmo de crecimiento. Esta ralentización de la expansión de la educación media se explica, en parte, porque ha sido más difícil captar poblaciones alejadas de la escuela por su grado de exclusión social o territorial. Ante la ampliación de la obligatoriedad de la enseñanza media, en el campo de la educación, como en otras esferas de la vida social, se presenta una contradicción entre la expansión de los derechos en el plano de los sistemas normativos al mismo tiempo que se empobrecen los recursos sociales (públicos y privados) que se requieren para la efectiva realización de los derechos. Pero la contradicción apuntada también constituye un testimonio del carácter fragmentado de la política educativa nacional, luego del proceso de descentralización completado en el contexto de las reformas educativas implementadas en la década del 90.

En paralelo al aumento de la cobertura, varios trabajos argumentan que se habrían incrementado las desigualdades internas del sistema escolar. En años recientes, distintos autores incorporaron la idea de fragmentación educativa (Tiramonti, 2004), que postula el quebranto de una regulación general por la yuxtaposición del aumento de la desigualdad, con la total descentralización de las instituciones educativas. La diferenciación creciente entre distintas escuelas, en el sistema público y privado, entre provincias, en tipos de formación docente, entre otras, jaquearían la idea misma de un único sistema. De hecho, cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema se ha transformado en uno de los ejes centrales de los debates sobre políticas educativas.

El sistema educativo anterior a la expansión de la obligatoriedad del nivel medio, excluía a una parte importante de los sectores populares, por lo que es posible que la homogeneidad interna hubiera sido mayor, porque quienes estaban incluidos también eran socialmente similares entre

sí. No es casual que a medida que el sistema fue integrando nuevos contingentes se plantee en paralelo la cuestión de sus desigualdades internas. Por eso, sugiere Kessler, es necesario preguntarse, al comparar con el pasado, si es más igualitario un sistema que es homogéneo pero más excluyente, u otro que tiene desigualdades internas pero que ha realizado un proceso de inclusión.

Para el autor, se observa un sistema que en las últimas dos décadas ha logrado incluir a grupos antes excluidos de diferentes niveles educativos, pero que es menos exitoso en asegurar la culminación del ciclo iniciado. Perduran desigualdades cuando se mira internamente más allá de la cobertura y en particular cuando se evalúa la calidad educativa. Desde esta perspectiva, nuestro sistema escolar es más desigual y se desempeña peor de lo debería por su nivel de inversión, el grado de desarrollo y de distribución del ingreso del país. Kessler menciona dos tareas pendientes de la educación para los adolescentes: incluir a los excluidos y mejorar significativamente la oferta educativa vigente. “La educación que se ofrece a los grupos sociales que por primera vez acceden a este tipo de educación no es la más adecuada para garantizar su permanencia y aprendizaje” (2012: 11).

Según el autor, cuando los sectores tradicionalmente excluidos de este nivel de escolaridad se incorporan a la escuela secundaria se encuentran con “otra cosa”, es decir, alcanzan un objeto que aunque conserve el nombre y ciertas características formales (los mismos títulos, los mismos años de escolaridad, los mismos contenidos, etc.) socialmente tiene otro significado. Por ser “otra cosa”, ya no se asocia con determinadas posiciones sociales (empleos, ingresos, prestigio, etc.).Este carácter relativo y relacional de los bienes educativos obliga a repensar la compleja relación entre los títulos y los puestos de trabajo. Los más perjudicados con estas transformaciones son los que llegan últimos al secundario, porque disponen de menos recursos (tales como el capital social, por ejemplo) como para valorizar los diplomas en el mercado de trabajo. Estas promesas incumplidas y la consecuente decepción que genera en las familias de los grupos sociales desaventajados, debilitan su predisposición a invertir (no sólo tiempo y dinero, sino también esfuerzo, entusiasmo, etc.) en la educación media.

Todo esto contribuye a comprender por qué la experiencia escolar de los adolescentes y jóvenes en el nivel medio se ha vuelto más problemática: cuando ingresan al colegio perciben que las reglas del juego no han sido hechas para ellos. Pese a las intenciones formales de la Ley Federal de Educación, todavía siguen vigentes muchos dispositivos que tenían su justificación en la vieja lógica de la función selectiva (la estructura curricular enciclopedista y segmentada en materias, el sistema de evaluación y promoción, los sistemas disciplinarios, el tiempo y la jornada escolar) que entran en crisis cuando cambia el sentido y la morfología social del secundario.

El panorama se complica aún más si se tiene en cuenta que en muchos casos la ampliación de la cobertura (la masificación) en el nivel medio se hizo en condiciones tales que no garantizaron la provisión de los mejores recursos (humanos, infraestructura edilicia, equipamientos didácticos, etc.). La prueba es que la inversión *per cápita* tendió a disminuir durante el período de mayor crecimiento del nivel.

Para Braslavsky, la democratización del nivel medio encierra una potencialidad respecto de las jóvenes generaciones: poner a su alcance los saberes necesarios para su autodesarrollo y para participar en la reactivación económica, el fortalecimiento democrático y la redistribución de la riqueza que sectores mayoritarios de la sociedad argentina reconocen como deseables (1989). La realización o no de esta potencialidad definiría la calidad de la educación media. Si bien la identificación de las causas de la baja calidad del nivel medio no ha sido avalado por suficientes investigaciones empíricas, los ensayos y discursos de intelectuales y políticos le permiten a esta autora sugerir que las mismas se agrupan en dos: las vinculadas a las políticas pedagógicas, y las vinculadas al Estado y a su definición de políticas y estrategias.

En el marco del grupo de causas de la baja calidad de la enseñanza media asociadas a las prácticas pedagógicas se habría identificado la mala formación de los docentes, el autoritarismo, la vigencia del tradicionalismo pedagógico (clases expositivas, pasar al frente a dar lección, etc.) y algunos factores extra-áulicos de lo que sucede en el aula: libros de texto, en primer lugar. Por otra parte, una de las causas de la baja calidad de la educación asociada a las políticas y estrategias del Estado sería el diseño y mantenimiento de planes y programas inapropiados.

Por su parte, Duschatzky invita a pensar en las instituciones prestando especial atención a lo que sus ocupantes tienden para decirnos. Su pregunta es por la escuela, pero por "la escuela vivida, transitada, "burlada" por grupos de jóvenes que viven marcados por la adversidad cotidiana" (1999: 12), es decir, le importa indagar los significados que para los jóvenes tiene su paso por la escuela. La autora comienza su análisis dejando en claro que si bien el objeto de su estudio radica en la subjetividad de un grupo de autores, no se trata de disociarla de un conjunto de condiciones sociales de producción no elegidas por los sujetos ni manipulables totalmente a su voluntad. Los chicos no eligen ni sus culturales familiares, ni los barrios en los que les toca atravesar su niñez y su adolescencia, ni la cultura escolar que los recibe.

Tradicionalmente la escuela fue concebida para la transformación de las sociedades. Ahora bien, la esperanza de la escuela integradora e igualitaria comienza a resquebrajarse en el marco de un devenir histórico que revela la falacia de la ecuación y la irrupción de investigaciones sociales que ponen de manifiesto el carácter segmentador del sistema educativo. Duschatzky introduce la útil noción de "*la escuela como frontera"* (1999:78), para dar cuenta de que su presencia en la vida de los jóvenes no supone la dilución de otros referentes sino la irrupción de una condición fronteriza en la que se mezclan distintos territorios de identificación. La variación simbólica -la entrada de nuevos soportes de sentido- introducida por la escuela debe ser evaluada en confrontación con lo que caracteriza la experiencia cotidiana. En los contextos periféricos que Duschatzky analiza, frente a la primacía del "cuerpo" (drogadicción, robos, violencia), la restricción de experiencias de diversidad, el vacío institucional y la legitimidad del "cara a cara" como única fuente de moralidad, la escuela opone la validez de la "palabra". Participar del universo de la palabra supone abrirse a la pluralidad semántica del lenguaje y operar en consecuencia en el terreno de la simbolización plena. Entrar a la escuela implica participar de un universo que nombra a los jóvenes como sujetos sociales y por lo tanto portadores de derecho. "Yo estudio para ser alguien la vida", nos dice la mayoría de los chicos entrevistados cuando describen sus motivaciones escolares.

La escuela como “frontera” remite a la construcción de un nuevo espacio simbólico que quiebra las racionalidades cotidianas. En relación con el tiempo lo que se produce es “*la irrupción de la discontinuidad frente a un tiempo reiterado y constante que se despliega al margen del “proyecto”, concebido como aquel orden imaginario que permite pensar otro presente*”(1999:79). La escuela implica, más allá de su rutina, un cambio en la temporalidad presente.

Frente al naufragio de la escuela moderna o por lo menos ante el cuestionamiento de su capacidad simbólica, la valoración que los jóvenes de los contextos relatados hacen de la escuela no es la confirmación de la función universal de los sistemas educativos modernos, sino el resultado del contraste de sentidos entre dos esferas de experiencia, la barrial y la institucional. No es que el paso por la escuela ofrezca a los jóvenes la certeza de integración socioeconómica, pero les posibilita producir aberturas, traspasar fronteras simbólicas.

Por otra parte, la misma autora, a casi una década del abordaje escolar recién analizado, se pregunta nuevamente por la institución al introducir una nueva dicotomía “¿Escuela inundada o escuela hecha de flujos?”(2012: 69). Para Duschatzky, la escuela está hecha de componentes que no se dejan formatear por la maquinaria institucional. Si la escuela fue, en algún momento, una institución capaz de forjar a sus habitantes, hoy es un espacio tomado por múltiples presencias heterogéneas posibles de ser pensadas desde configuraciones múltiples y contingentes.

Asumir la escuela de lo posible y lo contingente es disponerse a pensar agenciamientos múltiples. Sugiere una escuela hecha de fragmentos dispersos y formas indeterminadas; invita a pensar en la imagen de la inundación y del fluido. Toma de Bauman (2003) la metáfora de la fluidez, pero no para oponerla a la solidez sino a la inundación: tomando la escuela como nuestro territorio de pensamiento, la sensación que se registra es la de una inundación de disrupciones permanente.

Una escuela inundada es una escuela cubierta de extrañezas que entran en colisión con su propia naturaleza y disuelven su sentido original: un objeto inundado pierde la posibilidad de existencia. Si la escuela se encontrara inundada, si las presencias disruptivas fueran parte de la inundación, la respuesta no sería otra que el armado de diques a fin de mantener controlados, esos componentes que amenazan la existencia pedagógica. Por el contrario, una escuela hecha de flujos es un territorio compuesto de formas inestables y dispersas, de modulaciones imposibles de moldear.

Por ello, sintetiza Duschatzky, “una escuela hecha de fluidos nos abre la posibilidad de ensayar múltiples formas de agenciamiento, mientras que una escuela inundada limita toda capacidad inventiva de composición social, pues implica aferrarse a la nostalgia de lo perdido o, lo que es lo mismo, a la obsesión por su restitución” (2012:72).

Para la autora la escuela es simplemente un nodo, un punto que reúne conexiones. Y si la escuela es un nodo, la formación del ciudadano y la moralización de los sujetos pierden relevancia. Para esta red, el valor de la escuela-nodo radica en que asegura conexiones, dado que un “usuario” de la red puede ser un potente conector de cualquier otro nodo. Nos enfrenta a una "escuela de la

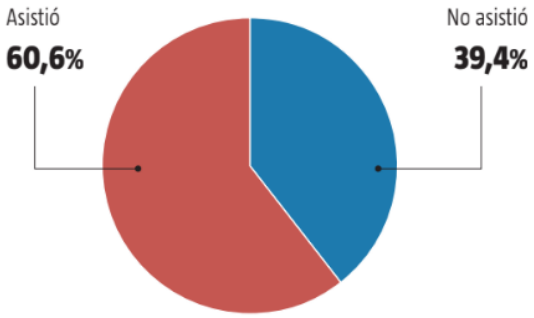
multitud" (2012: 78), cuyo rasgo central no es simplemente la capacidad de albergar formas múltiples de ser habitada, sino la imposibilidad de que ellas converjan en una unidad sintética. Es tarea de sus agentes pensar sus conexiones, sus puntos de encuentro, y ya no la filiación a una totalidad de sentido.

Tiramonti (2011; 2010), por su parte, retoma las caracterizaciones que esbozan al nivel medio como un ámbito atravesado por cierta "pérdida de sentido". Según la autora, la escuela en general y el nivel medio en particular, están inmersos en las tensiones y las contradicciones que genera un cambio histórico que desinstituye y modifica todo el entramado institucional construido por la modernidad. Asimismo, identifica una demanda generalizada por la inclusión de nuevos sectores sociales al nivel medio que no garantiza el ejercicio del derecho a aprender y tampoco la oportunidad de romper las barreras que imponen los diferentes orígenes socio-culturales.

La autora sostiene que emergen nuevas desigualdades e introduce el término "fragmentación", que refiere a la "distancia social" entre los integrantes de diferentes grupos o sectores sociales de una cualidad diferente de aquella se caracterizaba con el concepto de segmentación. La autora da a entender que las instituciones que se agrupan en cada fragmento son muy diferentes a las que se agrupan en otros; tan diferentes que es difícil hacer comparaciones entre ellas para ordenarlas jerárquicamente, al estilo de escuelas "mejores" o "peores". La presencia de la lógica de individuación y diferenciación muestra trayectorias educativas diferenciadas al interior de una misma clase. Los patrones con que se socializa a los jóvenes, los saberes que circulan, los valores y los docentes que enseñan, son tan diferentes que obstaculizan su comparación.

Axel Rivas (2010), al igual que los autores precedentes, pone el acento en la expansión de la educación media en simultáneo con el ensanchamiento de las brechas sociales y económicas, y por eso afirma que la masificación de la educación secundaria se convierte en una cuestión social. En sintonía con este argumento, en la gráfica 2 se observa que en el año 2006 el 39,4% de los jóvenes que asistía a la escuela secundaria era primera generación de acceso a este nivel; sus padres, pertenecientes a los estratos sociales bajos, no habían logrado superar la barrera de la escuela primaria.

Gráfica 2. Condición de asistencia al nivel secundario de los padres de alumnos de secundaria, Total nacional, 2006



Nota: se considera al padre/madre que sea tomado como "Jefe de Hogar" en la Encuesta Permanente de Hogares (EPH).

Fuente: Elaboración de CIPPEC sobre la base de información obtenida de la EPH, cuarto trimestre 2006, INDEC.

Este dato resume un proceso social de acceso al derecho a la educación, que todavía cuenta con una deuda pendiente con numerosos jóvenes, pero que debe ser valorado como una gran conquista. Lo cual no quita que el sistema educativo siga generando circuitos de reproducción de las desigualdades sociales, pero le otorga importancia a una transformación sociológica muchas veces marginada en el diagnóstico de la educación.

Rivas analiza una serie de datos que expresan un proceso progresivo de "latinoamericanización" de los indicadores sociales de la Argentina, que históricamente había logrado consolidar una extensa clase media y niveles de vida largamente superiores a la media de la región. En 1980 (primer año con datos disponibles para la comparación regional) la Argentina tenía 4,7% de pobres mientras que en América Latina la proporción era de 29,5%. En los últimos treinta años esa brecha se ha acortado sensiblemente: para el año 2007 había en la Argentina 21% de pobreza mientras que en América Latina se mantenía un nivel similar al de 1980, con 28,9% de personas debajo de la línea de pobreza.

En la Argentina se destaca en los últimos treinta años la existencia de profundos ciclos sociales, atados a los vaivenes de la economía. Las grandes crisis de 1982, 1989 y 2001 produjeron un impacto social profundo. Por otra parte, el índice de desocupación ha sido clave en la historia argentina reciente. Lo remarcable, para dimensionar luego su impacto educativo, es el aumento sensible de la desocupación en los años noventa, incluso en un contexto de expansión de la economía. Asimismo, el trabajo informal ha aumentado de manera destacable: según fuentes oficiales 42,7% de los jóvenes argentinos posee trabajos no formales, lo cual agrava la situación laboral, ya que al desempleo se suma el trabajo sin protección del Estado.

Ese proceso de pérdida de fuentes de trabajo resulta un condicionante central de la escolarización de los alumnos que ingresaron en ese mismo período por primera vez a la escuela. La desocupación se transformó en un elemento que modificó la estructura familiar, los hábitos y la autoestima de los jefes de hogar. La ruptura de los lazos sociales, especialmente significativa en

los contextos urbano-marginales, tiene en la desocupación una de sus principales causas, y sus consecuencias educativas son cruciales.

Las consecuencias educativas de estas transformaciones sociales son inevitables. Las escuelas han tenido que transformar su rol pedagógico en torno de la contención de diversas problemáticas sociales y afectivas de los alumnos.

Las escuelas tienen hoy más alumnos que nunca antes. Buena parte de los sectores populares accede a los distintos niveles del sistema educativo, que logra garantizar ese derecho por primera vez a las nuevas generaciones. En consecuencia, es en el interior del sistema educativo que comienzan a profundizarse las brechas sociales, con circuitos educativos cada vez más diferenciados según el nivel socioeconómico de los alumnos. La tendencia muestra una dualización socioeducativa a partir del progresivo pasaje al sector privado de los sectores medios y altos, que "huyen" de la educación pública que fueron accediendo por primera vez a los distintos niveles del sistema educativo.

En este marco se configuran trayectorias juveniles diversas, con orígenes diversos y con caminos sinuosos. Nuestros alumnos de las EEMPA vienen a mostrarnos cómo se puede transformar la educación secundaria obligatoria en un espacio posible de ser ocupado por individualidades heterogéneas.

3. ¿Por qué educar a adultos?: la historia de la EEMPA

> Te voy a decir una frase que siempre me resultó histórica, de Albarenga: 'Hola Albarenga, cómo andas?', 'Y, aquí andamos profe, en franca lucha contra la ignorancia!'. Yo nunca me olvido de esa frase, porque el EEMPA no era solamente para progresar o tener un trabajo, era para saber, para aprender, para conocer. Porque los dignificaba como persona, porque las madres decían 'le puedo enseñar a mi hijo'. Porque Gamboa, que llegó agachado, salió derecho cuando se llevó el título. Era apasionante dar clases. Y que un alumno, después de un año te dijera 'yo me quedé por usted, profe, porque por cómo usted me habló cuando yo me vine a inscribir, yo dije que a esto lo termino'. (Docente EEMPA N° 1159)

A los fines de reconstruir la historia de la modalidad educativa que estudiamos, en este apartado se retoma un escrito de las profesoras Silvia Dávila y María de los Ángeles Rougier, el cual aún no se encuentra publicado (Dávila y Rougier, 2011). Esta crónica se complementa con artículos, notas periodísticas de la época, estadísticas disponibles, y testimonio recolectadas en las entrevistas a docentes que vivieron estos periodos.

La combinación de fuentes de información permite conocer tanto los cambios normativos como las percepciones que actores vinculados a esta institución construyen sobre éstos. Recuperar la trayectoria histórica de las EEMPA permite identificar dos puntos de inflexión en esta modalidad educativa: la transición desde los Bachilleratos Libres a las Escuelas Medias para Adultos y las transformaciones en el destinatario de la modalidad. La crónica de docentes con más antigüedad en la EEMPA, ilustra cómo fueron percibidas esas transiciones y la idealización del sentido original de la institución.

3.1. Las raíces de la modalidad

Bottarini (2012) en una investigación sobre la campaña de alfabetización de adultos impulsada por el gobierno del Presidente Arturo Illia (1963-1966), analiza las razones por las que el Estado Nacional diseñó e implementó por primera vez una propuesta de alfabetización en todo el territorio simultáneamente, por fuera de las normas y circuitos establecidos en el sistema educativo argentino.

Según este autor, la cuestión del **"**analfabeto como problema**"** emerge en los años ’20: se comienza a diferenciar a un sujeto pedagógico diferente del niño. La construcción de la categoría "adulto analfabeto" se enmarca en un contexto en el cual la condición de "no saber leer ni escribir" constriñe la participación en algunos ámbitos de la vida social: la prohibición de la contratación de analfabetos en relación de dependencia por parte del Estado, el estatus especial otorgado a los analfabetos al momento de realizar el servicio militar y la imposibilidad de votar (Rodríguez, 1992: 285-294; Pineau, 2002: 286-289).

En 1934, el Estado convocó a una Conferencia Nacional sobre el analfabetismo, al que asistieron delegados de las provincias y representantes del Congreso Nacional y del Consejo Nacional de Educación. Entre sus resoluciones, estuvo la de crear una Liga Nacional de Educación Pública y otras recomendaciones que delinean características que aparecerán posteriormente en las

campañas de alfabetización, como la participación de organizaciones intermedias, el trabajo docente semi-voluntario o la utilización de la infraestructura escolar existente como espacio de alfabetización de adultos (Rodríguez, 1992: 289).

En una declaración de la Asociación de Maestros en apoyo a la propuesta de establecer la obligatoriedad de alfabetización como condición para el desempeño laboral para los adultos hasta los 30 años, se expresaba:"Alfabetizar al proletariado sustraerá fáciles presas a los agitadores de oficio (…) Todo analfabeto desconfía por sistema, presume por consecuencia, vive asediado por su propia ignorancia y torturado por la penumbra que embota el proceso de sus ideas, incapaz de temperancia, de discreción ante lo que no entiende, respeto a las instituciones básicas, de veneración de los principios éticos, vive conspirando contra la sociedad, a la que culpa de todas sus desventuras, sin percatarse de la parte personal que le incumbe realizar para vencer los obstáculos" (Kraiselburd, 1935: 183; en Pineau, 2002: 288).Este modo de considerar al analfabeto como socialmente peligroso, manipulable por los agitadores políticos e incapaces de conocimientos socialmente válidos, reaparece treinta años después, en el período específico que considera Bottarini, durante la campaña de la administración Illia.

El gobierno de Arturo Illia (1963-1966) surge de unas elecciones en las que es consagrado como primera minoría. El peronismo y sus aliados son prohibidos, lo que genera una situación de debilidad en cuanto a su legitimidad al nuevo gobierno y al sistema democrático. La economía del período se caracterizó por un repunte de los principales indicadores, favorecidos por un enfoque de la política estatal de inspiración cepalino-keynesiana que contribuyó a mejorar su desempeño. Sin embargo, a pesar del buen desempeño de la economía, el gobierno tuvo crecientes complicaciones políticas. Su complejo panorama en el frente militar no le impidió al gobierno sumar al Ejército a la campaña de alfabetización en un destacado lugar.

En este marco emergió la necesidad de lograr la llamada "cohesión espiritual". La afirmación de la identidad nacional de la ciudadanía es un objetivo del Estado que puede rastrearse desde sus propios orígenes en la segunda mitad del siglo XIX. Una de las funciones atribuidas al sistema educativo argentino por sus fundadores, fue precisamente la transmisión de ciertos valores y sentimientos que aseguraran la cohesión necesaria a la construcción consensual del Estado y del régimen político. La "cohesión espiritual" que señala el documento del Consejo Nacional de Educación aparece como un fundamento que debe estructurar la organización social y política de la nación.

Para institucionalizar su propuesta el Gobierno creó, por el Decreto N° 8722/64 del 30 de octubre, la Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar (CNAEE), por la que amplió la participación a diferentes estamentos del estado, como los organismos técnicos y políticos del área de educación, del Ministerio de Defensa Nacional y del Congreso de la Nación en la concepción, difusión y ejecución de la campaña. Posteriormente, por el Decreto n° 2754/65 se creó el Programa Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos (PNIAEA), que dependía de la CNAEE, programa del cual dependería la implementación de la campaña.

> Eliminar el analfabetismo puede significar, entre otras muchas cosas, disminuir el número de los hombres que viven al margen de la realidad política e institucional; disminuir el número de quienes sin cultura política pueden ser instrumentos en manos de los aventureros que quieren o pueden utilizarlos políticamente. Eliminar el analfabetismo será como decir que se contribuye a la toma de conciencia de las dimensiones de la democracia entendida en plenitud. Hombres con conciencia de sus derechos y de sus deberes, no pueden ser engañados. Y será en fin, devolverle a la democracia el contenido generoso que tuvo en sus teóricos e inspiradores. Discurso del Senador Blanco (Bottarini, 2012:10)

Según Bottarini, este pensamiento es tributario de la corriente civilizatoria y educacionista, que ve en la educación la palanca del desarrollo económico y social y en su ausencia, la causa de la ignorancia, del atraso, la miseria y el subdesarrollo. La "cohesión espiritual" se presenta aquí como integración y justicia social y el analfabetismo, por el contrario, como un indicador de subdesarrollo.

Asimismo, en la concepción del proyecto influye el pensamiento desarrollista que supone la necesidad de transformar las actividades agrarias e industriales para integrar la economía y lograr el desarrollo y la modernización de la sociedad. En esta planificación, se incluye a la formación de la mano de obra, en expresa alusión a la propuesta alfabetizadora de adultos. Como parte de esta concepción y de la mano de la UNESCO, se liga la alfabetización de adultos a la adquisición de la capacidad técnica por parte de los trabajadores con el mejoramiento de la mano de obra en su capacidad productiva, bajo el concepto de capital humano.

En ese sentido, el significado social de la alfabetización de adultos por parte de esta gestión radica en un proceso de modernización de los sectores políticos y productivos, en el que la campaña persigue además de la alfabetización, la formación de la mano de obra, la tecnificación, el desarrollo social y económico y el avance "civilizatorio".

En nuestra provincia, años después de esta campaña nacional, la alfabetización de adultos se materializaba a través de los llamados Bachilleratos Libres. De acuerdo al relato, hacia el año 1974, gobernaba la Provincia de Santa Fe el Dr. Carlos Silvestre Begnis, y presidía la Nación el Dr. Héctor Cámpora. El contexto sociopolítico era percibido por Dávila y Rougier con *"*características que impulsaban hacia el idealismo, y el compromiso con los sectores vulnerables, al desprendimiento material en pos del desarrollo de las calidades humanas, al logro de proyectos colectivos en detrimento del individualismo" (Dávila y Rougier, 2011: 10).

En ese marco se produjo en la Provincia de Santa Fe la creación del llamado "*Bachillerato Común para alumnos libres mayores de 21 años"* a través de la Ley Nº 7.100, sancionada en el mes de febrero de 1974, y se implementó a través de las Resoluciones Nº 1163/74, que establece el Plan de estudios correspondiente, y la Nº 1185/74. Estos centros funcionaban en aulas de escuelas públicas, principalmente primarias, y los directores de esas escuelas se hicieron cargo de la dirección de los Centros de Bachillerato Libre para Adultos, en su inicio. De acuerdo con los diarios de la época, esta experiencia educativa tuvo muy buena acogida.

Las actividades se iniciaron el 15 de agosto de 1974. Ese día el diario "El Litoral" publicó: *"El Ministro de Educación señala* "que consecuentemente con la conducción política e institucional

del país, pone en marcha esta experiencia que le permitirá a corto plazo la reconversión laboral de un gran sector de la población el que podrá integrarse a la actividad productiva e incorporarse de ese modo al proceso de liberación y reconstrucción nacional". Según las docentes, el proyecto educativo respondía a un proyecto de país específico.

> Hoy hay otra sociedad. Pero si vos pensás, ahí era más de pares, de lo que es ahora, era más adulto-adulto, había mucha camaradería. Se festejaban los cumpleaños, íbamos a la esquina a un boliche. Era otro país, vos imaginate que en el 74 había vuelto Perón, se salía de una dictadura, había pasado el cordobazo. Era otra la expectativa. Había posibilidades de progresar con el título secundario, era otro el país. Mucha de esa gente de los 70 venía con el sindicalismo, tenían la fábrica metida, ciertas relaciones sociales. Era otra la composición a la del alumnado de hoy. Es otra la composición del alumnado (Docente EEMPA N° 1159)

Dos años después de la fundación, mediante la Resolución Nº 87 del 6 de febrero de 1976, se incorpora al sistema educativo de la provincia el Bachillerato Libre para Adultos, creando un Departamento del BAPA, formando parte del servicio de Enseñanza Superior Normal Media y Técnica, con las funciones de dirigir, orientar y supervisar su implementación y funcionamiento dejando de ser una "experiencia" para convertirse en un área educativa del sistema. En los considerandos de esta resolución (Resolución Nº 87 de 1976), se manifiesta que esto es así "por el estado y nivel de operatividad que han alcanzado los 215 Centros existentes y que así se adecuaría la actual conducción a las líneas organizativas del servicio, concretándose una integración administrativa de real eficacia".

Según las autoras, la medida es relevante pues reconoce su necesidad y valora lo actuado hasta el momento, integrando de manera explícita este servicio al sistema. Y expresan que "esta fue la última medida tomada antes de la dictadura y la alegría nos duró poco, ya que fue absoluta e inmediatamente desconocida por el gobierno militar" (Dávila y Rougier, 2011:36).

En este marco, más allá de las luchas políticas que se libraron para mantener la oferta educativa, cabe mencionar que el significado social de la EEMPA en la ciudad aún no había sufrido grandes modificaciones: se orientaba a un tipo de alumno específico y mantenía su objetivo de alfabetizar a personas adultas.

3.2 La dictadura y los intentos por eliminarla modalidad

El 24 de Marzo de 1976 asume el gobierno la Junta Militar. La existencia del Bachillerato Libre para Adultos pasó, en el primer año de dictadura militar, por las distintas etapas. El Decreto Nº 0339 del 14 de abril de 1976 determina *la finalización de la llamada experiencia de bachillerato libre para adultos*, fijando como fecha el 30 de septiembre de 1976. Sin embargo, esta medida se revierte a través del Decreto Nº 4297 del 20 de diciembre de 1976 que establece que "habiendo evaluado la experiencia se decide su continuidad con la denominación de Bachillerato Acelerado para Adultos". Este decreto plantea la siguiente estructura: dos ciclos, el primero equivalente al ciclo básico común que abarca 4 cuatrimestres y el segundo equivalente al 4to y 5to año de la enseñanza Media Común y abarca 2 cuatrimestres.

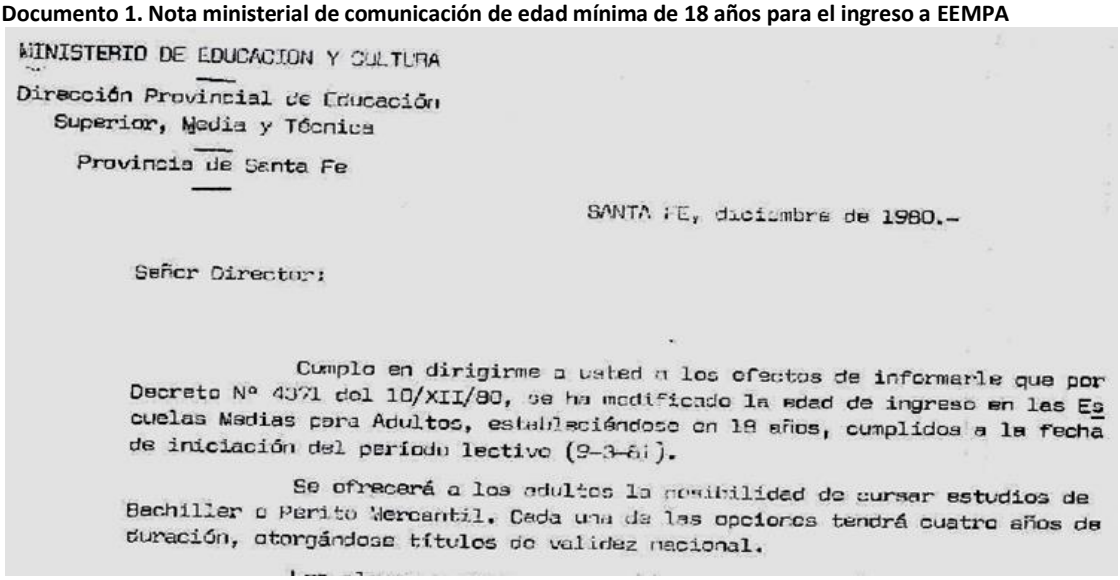
En esta estructura, los alumnos “tendrán carácter de regular no admitiéndose en ningún caso la condición de alumno libre y la edad mínima de ingreso de los mismos será de 21 años”. Se establece también que todo el personal seguirá revistando como contratado. Al finalizar el año 1978, aduciendo que el número de alumnos era escaso se cierran siete centros en Rosario y cuatro en Santa Fe. La principal razón, según las autoras, es “hacer un uso más racional de los recursos y facilitar el proceso de capacitación de los alumnos adultos” (Dávila y Rougier, 2011: 12).

Resulta interesante destacar que si bien hasta este momento los alumnos revistaban en carácter de libres, se constató en la práctica que casi en su totalidad asistían regularmente a las llamadas “clases de apoyo”, y esa particularidad permitió verificar la importancia de la experiencia educativa. Según las entrevistadas, esta necesidad de *cursar presencialmente* es una característica propia del estudiante adulto, perciben que éste precisa constantemente que el docente esté en aula, porque hace mucho tiempo no ha ejercitado el aprendizaje y la lectura.

3.3. La emergencia del problema de la edad de ingreso.

El 13 de Febrero de 1980, el Decreto N° 0369 establece que los Centros de Bachilleratos Acelerados para Adultos se denominarán Escuelas de Enseñanza Media para Adultos e incorpora el plan de Estudios de Perito Mercantil. El Decreto Nº 4371 del mismo año cambia la edad de 21 a 18 años “por la franja de personas que no se cubre en ninguna modalidad y pueden incorporarse con tercer año completo”. Asimismo, en Diciembre de 1980 una nota de Ministerio comunica que por Decreto Nº 4371/80 se establece la edad mínima de 18 años para el ingreso (nota periodística 1).

Documento 1. Nota ministerial de comunicación de edad mínima de 18 años para el ingreso a EEMPA



MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA

Dirección Provincial de Educación
Superior, Media y Técnica

Provincia de Santa Fe

SANTA FE, diciembre de 1980.-

Señor Director:

Cumplo en dirigirme a usted a los efectos de informarle que por Decreto Nº 4371 del 10/XII/80, se ha modificado la edad de ingreso en las Escuelas Medias para Adultos, estableciéndose en 18 años, cumplidos a la fecha de iniciación del período lectivo (9-3-81).

Se ofrecerá a los adultos la posibilidad de cursar estudios de Bachiller o Perito Mercantil. Cada una de las opciones tendrá cuatro años de duración, otorgándose títulos de validez nacional.

Fuente: Dávila y Rougier (2011)

El establecimiento de la edad mínima en 18 años para el ingreso a las EEMPA denota la emergencia de nuevos usuarios de este servicio, lo cual habilita la transformación del fin social para el cual había sido instaurada, es decir, instruir a adultos.

En las condiciones actuales del capitalismo globalizado han disminuido en cifras globales las tasas de analfabetismo, por las propias necesidades del sistema de preparar a los individuos en el manejo de nuevas tecnologías ante la revolución industrial y los nuevos adelantos de la época. De este modo, el sentido social original de las Escuelas de Enseñanza Media para Adultos se ve obligado a reconfigurarse o, de lo contrario, a desaparecer.

La hoy llamada Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) es presentada en un informe nacional del año 2013 en el que es posible visualizar que, a través del paso del tiempo, el proceso que comienza con el advenimiento de la democracia, termina por generar una situación nacional de estas escuelas en la que predominan en número los adolescentes y jóvenes, más que los adultos y adultos mayores.

3.4. La democracia y la emergencia de los reclamos.

Con la vuelta de la democracia, se dieron logros significativos para la estabilidad y las condiciones laborales, tales como el cese de los contratos docentes para pasar a revistar como interinos, con los beneficios que ello implica: uso de obra social sin interrupciones, vacaciones, licencias, cobro de salario regularmente, etc.

La apertura democrática *"*nos encontró trabajando arduamente en la elaboración del reglamento para alumnos de EEMPA, y en el de otorgamiento de suplencias y ofrecimiento de horas cátedras. Fue un trabajo muy participativo entre los y las docentes de la Provincia de Santa Fe y su posterior aprobación significó un avance importante en la consolidación de la modalidad tanto para alumnos como para docentes" (Dávila y Rougier, 2011:124). Estas tareas reflejan la estrategia de las docentes al presionar a las autoridades con propuestas concretas.

Nota periodística 1.

Santa Fe, viernes 28 de octubre de 1983, 7-EL FEDERAL

Asociación del Magisterio-comunicado

SOLICITAN REGULARIZAR LA SITUACION DE LAS E.M.P.A.

La Subcomisión del Personal de las Escuelas de En- quista lograda por la lucha gremial llevada a cabo".

EL LITORAL - Martes 15 de noviembre de 1983 - 7

GREMIALES

Se declara en estado de alerta el personal de escuelas de adultos

La Asociación del Magisterio de Santa Fe manifiesta su preocupación por la incertidumbre y tensitud que rodean la firma del decreto atinente al cambio

Fuente: El Litoral, octubre y noviembre de 1983

Hacia el año 1985, llegó la titularización por ley. Triunfó la posición de los que defendían la titularización por Ley, apoyada por algunos legisladores, y se sanciona la Ley Nº 9815 promulgada por la Resolución Ministerial Nº 854/84. De hecho, en la actualidad, los directores que titularizaron

por Ley, se acogieron a los beneficios de la jubilación y, por lo tanto, en este momento, el 100% de los cargos directivos son interinos.

Nota periodística 2.

El Litoral - 1.984.

POSTURA DEL MAGISTERIO SOBRE TITULARIZACION DEL PERSONAL DE LOS EEMPA

Ante el inminente tratamiento en la Cámara de Diputados de un proyecto de ley para titularización del personal de las escuelas de enseñanza media para adultos, la Asociación del Magisterio de Santa Fe reitera su posición al respecto.

Y en tal sentido señala reglamentario de acceso al mismo, pues privilegiaría a un sector en desmedro de otros que estuvieron asimismo postergados, originando situaciones de injusticia, irritabilidad y enfrentamiento, que se podría evitar fácilmente implemen-

6/12/85

Titularizaron 800 docentes interinos

El vicegobernador Martínez y el senador Monti con docentes interinos

Por decreto firmado por el vicegobernador, Sr. Carlos A. Martínez, en ejercicio del P.E., fueron titularizados 800 docentes interinos de escuelas de enseñanza media para adultos

Fuente: El Litoral, 1984, 1985

Además, en el año 1986 se abrió el primer concurso para el personal docente de EEMPA y en 1987 se desarrolló una capacitación docente, organizada por el personal de la modalidad. Un año después, en 1988 una serie de medidas aportan a la consolidación de la modalidad. Resulta fundamental la nota que envía el Ministerio en el mes de diciembre, en la que se caracteriza por primera vez de manera oficial la clasificación de los tipos de EEMPA: serían “permanentes, de ciclo cerrado con sus dos variantes, e itinerantes, es decir, se podían trasladar de un lugar a otro, dentro de un radio determinado, en poblaciones cercanas, a medida que la demanda lo fuera requiriendo”.

Esta clasificación, que según las docentes fue pensada y propuesta desde la fundación, permite que estas instituciones posean una estructura flexible para responder a las necesidades de la población de cada ciudad o pueblo, de acuerdo a la demanda real y a las características demográficas.

3.5. Políticas noventistas y nuevas estrategias de supervivencia de las EEMPA

Según las docentes, esta década fue problemática para la modalidad, ya que "en estos años tuvimos que insistir fuertemente al Ministerio de Educación sobre la necesidad de realizar los ofrecimientos del concurso de ingreso a horas cátedra, por la demora en dar posesión a los inscriptos en el mismo. Recordemos que este concurso había sido sustanciado en el año 1986, es decir, 3 años antes, pero todavía los docentes no habíamos titularizado” (Dávila y Rougier, 2011: 260). Esta preocupación se sumaba a un escenario general de incertidumbre; las autoras perciben que la no efectivización de los concursos constituía una amenaza solapada a la supervivencia de la modalidad. De esta manera, en el año 1991 se dio una nueva estrategia de lucha y resistencia:

todas las EEMPA de la ciudad de Santa Fe y Santo Tomé realizaron el acto de colación en forma conjunta (nota periodística 3).

Nota periodística 3.

Colación de grado conjunta de adultos de las EEMPA de la zona

Las EEMPA (escuelas de enseñanza media para adultos) tuvieron anoche su gran fiesta, al concentrar en un solo acto masivo de egreso a las escuelas de esta modalidad del departamento La Capital. Casi setecientos mayores recibieron sus diplomas que acreditan el cursado de la escuela secundaria.

Al acto —que tuvo picos de alta emotividad— asistieron importantes autoridades, destacándose que la sala del ex cine Garay estuvo colmada de alumnos adultos y sus familiares —en muchos casos, hijos—, así como del personal docente y directivo de estos establecimientos.

Los adultos abanderados de las distintas EEMPA de la zona

Palabras de Turri

"Hoy cabe un replanteo total de nuestra educación para acompañar el proyecto de país que se está esbozando. Es una tarea que tenemos que hacerla rápidamente, entre to-

educación, permanente, que fije claramente los objetivos de la educación: junto con el estatuto del docen-

1248, 1254, 1273, 1285 y 1298, todas del departamento La Capital.

Mari Rousseau

Fuente: El Litoral, diciembre de 1992

El propósito era impactar a la sociedad y a las autoridades responsables, por la cantidad de alumnos que anualmente egresan de estas escuelas. Ese acto único para todos, fue evaluado como una estrategia positiva y se repitió en otros años, "cuando percibíamos la amenaza de ajustes o recortes presupuestarios para la educación de adultos. Significó, además, un nuevo vínculo interinstitucional y un ejercicio de compromiso con la modalidad por parte de los y las alumnos/as y de sus familias" (Dávila y Rougier, 2011: 261).

Nota periodística 4.

EL LITORAL /LOCALES

Foto Salva

Directivos, docentes y alumnos de los EEMPA del departamento La Capital

Fue destacada la labor de los EEMPA en la formación del adulto

Personal directivo, docente y alumnos de las escuelas medias para adultos (EEMPA) del departamento La Capital visitaron "El Litoral" y

Dentro de este marco, quieren destacar el rol que desempeñan las EEMPA permitiendo concretar el nivel medio —ciclo o nivel cada vez

Fuente: El Litoral, 15 de noviembre de 1998

Paradójicamente, el año que las docentes expresaron que comienza la lucha más fuerte por la vigencia de estas escuelas, coincide con una de las normas más importantes: la creación, por Decreto Nº 19/93, incluido en Ley de Ministerios Nº 10.101, de la Dirección Provincial de Educación de Adultos, Alfabetización y Educación no formal. Posteriormente se modifica la

dependencia de la Educación No Formal, pasando a depender de educación técnica. Esta creación, expresan las docentes, “significa el definitivo reconocimiento de la modalidad y por ende de la especificidad que siempre defendimos, y que perdura hasta nuestros días en el organigrama del Ministerio de Educación de la provincia” (Dávila y Rougier, 2011: 265).

No debemos dejar pasar que en el año 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación. Según las docentes, una de las consecuencias más graves de dicha política educativa fue el aumento de los sectores excluidos de la escuela, según estas voces, el sistema educativo operó como mecanismo de selección y exclusión.

Hacia 1994, con el advenimiento del Ingeniero Bondesío como Ministro de Educación, y desempeñándose en la Dirección de Adultos Adolfo Robles, de acuerdo a las autoras de esta historización, “se produce la mayor embestida contra las EEMPA, en forma coherente con la economía de mercado, que intenta la desaparición de estas escuelas transformándolas en libres o a distancia, intentando encubrirla a través de una fundamentación que pretende mostrar amplitud de posibilidades” (Dávila y Rougier, 2011: 297).

Las acciones de lucha se realizaron este año con el objetivo de evitar que se realizara el ajuste en la Educación Media de Adultos, el cual según las docentes se proponía “cerrar escuelas y darle impulso a la educación libre y a distancia, con el propósito de ahorrar salarios en detrimento de la calidad educativa que íbamos logrando y sin tener en cuenta los argumentos que habíamos esgrimido. El resultado de nuestras actividades fue que se logró frenar esta intención y continuar con nuestras escuelas que salieron fortalecidas" (Dávila y Rougier, 2011:298).

Nota periodística 5.

La importancia de educar adultos

La educación de adultos es permanente motivo de debate y a la vez el centro de no pocas polémicas. Desde otro punto de vista, es un derecho de la persona y se plantea no como una "recuperadora o compensadora" de la escuela primaria o media, sino como una forma de educación con perfiles, motivaciones y alcances propios. Silvia Dávila, María Rosa Glódice, Silvia Parma, Raquel Albornoz, Susana Tabernig, María de los Angeles Cougier, Cristina Espinosa y Mónica Rivera, profesoras de escuelas para adultos, analizan estos supuestos.

Aprendizaje en el adulto

Fuente: El Litoral

En el marco de las polémicas que refleja la nota periodística 6, hacia 1994, las autoras manifiestan que “en nuestro país se convirtió más adecuado designar a este ámbito como educación de jóvenes y adultos, en virtud del alto porcentaje de adolescentes y jóvenes que cada año ingresaban a las escuelas de adultos por deserción, expulsión del sistema educativo o por no haber

podido, por diversos motivos, ingresar al mismo en las edades establecidas" (Dávila y Rougier, 2011:357).

De este modo, podemos situar a mediados de la década del 90 el momento a partir del cual estas instituciones comienzan a experimentar la presencia creciente de jóvenes, en parte porque el fenómeno de adultos buscando alfabetizarse comenzaba a desdibujarse.

> Al principio era para mayores de 21 años. Había poco desempleo, era el 74. Había gremialistas que buscaban el título, eran trabajadores, padres, mujeres que iban con los maridos. Y fue modificándose, tiene que ver con los procesos económicos del país. Hubo una época que llegaba el profesor de Inglés y se quejaba 'no puede ser que no me dejen un lugar para estacionar!'. Los alumnos iban en auto. Y un día, dejó de haber autos, y ya no había bicicletas, iban caminando, sólo los que vivían cerca. ¿Entendes? El perfil se iba modificando con los cambios económicos. Hubo una época, en el 2003, en la culminación de la segunda década infame, y la inundación del 2003, era la pobreza caminando. Ahí ya había más jóvenes. En los 90 empezó a haber jóvenes. Pero estaban mezclados con los adultos, no es como ahora que casi no hay (Docente EEMPA N° 1159)

Si bien no todos los directivos y docentes entrevistados coinciden en el año de quiebre, sitúan a la década del 90 como una época en la que los jóvenes empiezan a experimentar dificultades para finalizar la educación secundaria en la modalidad común y migran hacia la EEMPA. Esta situación se agudiza con la obligatoriedad de la educación secundaria en el año 2006.

> Para mí la Ley Federal de Educación es fundamental, del 93, la ley de Menem. Estaba estructurada de tal manera, que cuando empezaba el polimodal se armaba el quilombo. Era época de una gran crisis económica, con lo cual para los pibes más humildes, la escuela era expulsora, muchos tenían que ir a laburar. No era una opción. No era como en el 74 que tenías laburantes, cuando los EEMPA se crearon fue para los laburantes que no habían podido terminar la escuela (Docente EEMPA N° 1159)

Según estas docentes, la política educativa de nuestro país desconoció la importancia de la educación de adultos. La Ley Federal del año 1993 sólo colocó un breve párrafo bajo el rubro de *"Educación Especial".* Las políticas se enfocaron en la implementación de *Educación a Distancia*, eliminando algunas instituciones ya existentes, con lo cual se ahorraban el gasto en cargos y mantenimiento. "Los que militamos desde hace años en esta modalidad, sabemos que muy pocas personas podrían efectivizarlo de esta manera, por cuanto el alumno adulto necesita de una contención y un acompañamiento muy especial que le permita recuperar su autoestima y lograr los hábitos de estudio y aprendizaje fundamentales para realizar un proceso adecuado"(Dávila; Rougier, 2011:358).

Nota periodística 6.

SANTA FE, viernes 26 de agosto de 1994 - 9

TOME · E.M.P.A. 1218
PRESENTE

Pardo

Alumnos de EEMPA. — Masivamente, los alumnos de las escuelas de enseñanza media para adultos —mayores de 18 años— se movilizaron ayer hacia la Legislatura para reclamar de los legisladores una postura contraria a la intención del Ejecutivo de crear bachilleratos libres. Igualmente, la movilización tuvo como objetivo oponerse a cualquier intento de cierre de los EEMPA y recordar el 20° aniversario de la creación de estos establecimientos educativos

Solicitan no innovar con las EEMPAS

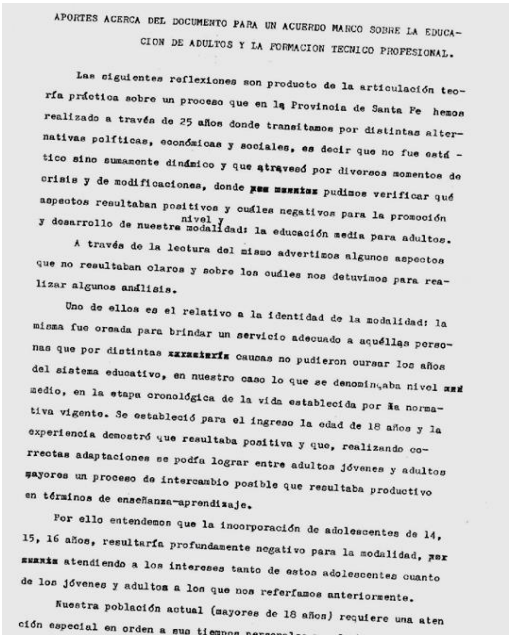
La Defensoría del Pueblo de Santa Fe decidió recomendar al ministro de Educación de la provincia que contemple el sostenimiento de la enseñanza media para adultos de tipo regular y con las características adquiridas hasta la actualidad, como modo de preservar y garantizar el derecho a la educación integral.

En una resolución firmada por el ombudsman, Norberto Nicotra, dirigida al titular de la cartera, Ing. Fernando Bondesio, se efectúan una serie de consideraciones sobre el sistema de enseñanza para adultos, que nació en nuestra provincia

Fuente: El Litoral, agosto 1994

En consonancia con los debates sobre la modalidad, cumplidos los 25 años de creación de las EEMPA, según las fundadoras "hubo que aclarar varios conceptos debido a la aparición de un documento oficial que contenía confusiones respecto a la identidad de la modalidad en forma correlativa con el tema de la edad de ingreso" (Dávila y Rougier, 2011:364). El documento expresa, entre otras cuestiones, "entendemos que la incorporación de adolescentes de 14, 15 y 16 años resultaría sumamente negativo para la modalidad" (ver documento 2).

Documento 2.



APORTES ACERCA DEL DOCUMENTO PARA UN ACUERDO MARCO SOBRE LA EDUCACION DE ADULTOS Y LA FORMACION TECNICO PROFESIONAL.

Las siguientes reflexiones son producto de la articulación teoría práctica sobre un proceso que en la Provincia de Santa Fe hemos realizado a través de 25 años donde transitamos por distintas alternativas políticas, económicas y sociales, es decir que no fue estático sino sumamente dinámico y que atravesó por diversos momentos de crisis y de modificaciones, donde pudimos verificar qué aspectos resultaban positivos y cuáles negativos para la promoción y desarrollo de nuestra modalidad: la educación media para adultos.

A través de la lectura del mismo advertimos algunos aspectos que no resultaban claros y sobre los cuales nos detuvimos para realizar algunos análisis.

Uno de ellos es el relativo a la identidad de la modalidad: la misma fue creada para brindar un servicio adecuado a aquéllas personas que por distintas causas no pudieron cursar los años del sistema educativo, en nuestro caso lo que se denominaba nivel medio, en la etapa cronológica de la vida establecida por la normativa vigente. Se estableció para el ingreso la edad de 18 años y la experiencia demostró que resultaba positiva y que, realizando correctas adaptaciones se podía lograr entre adultos jóvenes y adultos mayores un proceso de intercambio posible que resultaba productivo en términos de enseñanza-aprendizaje.

Por ello entendemos que la incorporación de adolescentes de 14, 15, 16 años, resultaría profundamente negativo para la modalidad, por atendiendo a los intereses tanto de estos adolescentes cuanto de los jóvenes y adultos a los que nos referíamos anteriormente.

Nuestra población actual (mayores de 18 años) requiere una atención especial en orden a sus tiempos

Fuente: Dávila y Rougier (2011)

Las docentes fundadoras y varios educadores entrevistados perciben la incorporación creciente de jóvenes como una pérdida de la identidad de la institución y un cambio al sentido original de la misma.

> Yo si tengo que hacer una valoración, en términos positivos y negativos, creo que es negativo. No sólo se desdibuja la modalidad, sino que los alumnos jóvenes no pudieron en su momento permanecer en la escuela media, entonces ahí pienso, ¿qué responsabilidad tenemos en la escuela media? A la cual no le voy a achacar todo, pero tiene una gran responsabilidad en esto de no poder contener a estos otros que migran hacia la EEMPA Entonces, para mí es negativo porque habla de una falla en el sistema, y habla de una cuestión social fuerte que es que la gente está marginada (Docente EEMPA. N° 1159)

En respuesta a los intentos de reforma, las docentes manifiestan que se vieron obligadas a "*repetir la edad de ingreso a EEMPA".* Las intenciones por disminuir la edad de ingreso a las instituciones educativas ha sido siempre vivido como una vulneración de la esencia de la EEMPA.

> La presencia de jóvenes desde hace mucho, es probable que desde los 90. Porque empieza a haber problemas de disciplina que antes no había. La ley federal hizo esto, con la ley federal el 8vo y el 9no era fácil para un chico, tenía 6 disciplinas. Muchos de los que ingresaban a la EEMPA era porque habían hecho hasta 8vo y 9no, cuando se hace obligatorio el secundario (Docente EEMPA N° 1159).

El disgusto que se percibe en las entrevistas y en el documento 2, muestra una idealización del sentido fundacional de la EEMPA. La alfabetización de adultos, especialmente inmigrantes, con el avance de la globalización y el desarrollo de las sociedades actuales, inevitablemente enfrenta su vencimiento. La juvenización no se da solamente por la crisis percibida en el nivel medio, no sólo se trata de alumnos que la secundaria no acoge, sino también refleja que los usos sociales para los cuales la institución había sido instaurada, hoy no existen o son marginales.

Nota periodística 7.

Domingo 10 de Setiembre de 2000 — La Provincia — LOCALES 3

DEFIENDEN LA EDUCACION TECNICA-HUMANISTICA INTEGRADA

Las Empas quieren ser consideradas según sus características propias

En abril, las directoras de Escuelas de Enseñanza para Adultos recibieron un documento sobre Polimodal que no contempla ninguna modalidad específica para sus alumnos. Elevarán un escrito al Ministerio de Educación.

Directivos de las EMPAS elaboran un documento consensuado.

Fuente: El Litoral, 10 de setiembre de 2000

Otro problema que las docentes mencionaron fue el hecho de que la Universidad Nacional del Litoral, desde su Secretaría de Extensión, elaboró un Proyecto de Educación a Distancia para Adultos que se sumaba a la propuesta del Ministerio de Educación de la Provincia: el proyecto

requería para el ingreso a la EEMPA la edad de 16 años. Dicho documento establecía como fecha de la primera inscripción de alumnos el mes de Febrero de 2002. Las autoras manifiestan "hicimos conocer nuestro rechazo y desplegamos un sinnúmero de actividades con el propósito de torcer el brazo que intentaba aplicar el ajuste económico demandado por las políticas neoliberales en el sector educativo con mayor vulnerabilidad".Por ello, los docentes desplegaron un sinnúmero de actividades con el propósito de frenarlo: "manifestamos nuestro rechazo en la Universidad con quienes aparecían como responsables del proyecto, lo hicimos también gremialmente y con notas en los medios. Finalmente este proyecto no tuvo aplicación" (Dávila y Rougier, 2011:398).

Nota periodística 8.

Domingo 7 de marzo de 2001 Página

LA SITUACION DE LA ENSEÑANZA PARA LOS QUE ESTAN FUERA DEL SISTEMA

El desafío de educar a los adultos

Pese a su creciente desarrollo, la educación de adultos sigue corriendo desde muy atrás a las reales necesidades del país. En la Argentina hay 5,4 millones de personas que no terminaron la escuela media y 3,7 millones que no completaron la primaria. Pero solamente 575 mil jóvenes y mayores estudian en las escuelas para adultos. "Es claro que queda mucho por avanzar en la cobertura escolar básica de los habitantes, especialmente en la enseñanza secundaria", señala un reciente informe elaborado por el Instituto Internacional de Plane-

bertismo y dar formación mínima para el mundo laboral. Hoy es considerada un espacio fundamental para el aprendizaje permanente y una herramienta de decisiva influencia en las expectativas y posibilidades de acceso al empleo y al conocimiento. Bajo esa perspectiva, los principales desafíos de esta modalidad de enseñanza resultan "la formación de profesores capacitados y especializados en la educación de adultos y una relación más sostenida entre los contenidos que se imparten y el mundo del trabajo", tal como indica el estudio del IIPE-Unesco, que es dirigido por

nación, precisamente, en un contexto con características desfavorables, en el que conviven el desempleo y la flexibilización laboral y donde cada vez existen menos puestos de trabajo."

Números alarmantes

Las últimas estadísticas oficiales muestran que 575.219 jóvenes y adultos estudian en las 4616 unidades educativas para mayores. De ese medio millón de alumnos, 405.738 tratan de completar la enseñanza media y 171.481 cursan el nivel primario. El último Censo

personas analfabetas vive en cuatro países: India (34 por ciento), China (16), Bangladesh (6) y Pakistán (5). Se calcula que para el 2015 el número de jóvenes analfabetos (de 15 a 24 años) pasará de los 140 millones que había en el 2000 a unos 107 millones.

Volviendo a la Argentina, cabe destacar que la oferta de enseñanza para adultos es esencialmente estatal. De las 4616 escuelas, el 92,7 por ciento es gestionado por el Estado. Dos de cada tres estudiantes adultos son menores de 25 años, mientras que el 33 por ciento es mayor de esa edad. De acuerdo con el registro de la Dirección

es mayor entre los varones (9,
que entre ellas (7,5). Los distr
con mayor índice de fracaso es
lia son Tierra del Fuego (18,8
ciento), Formosa (12,8), Corri
tes (12,5) y Santa Fe (11,5). E
nivel secundario, el promedio
reprobancia es del 5,6 por ciento
entre los varones y 4,5 entre
jeres). Los porcentajes más
tos por jurisdicción se observa
Santa Cruz (14,4), Río Ne
(13,6), Santiago del Estero (1
y Misiones (10,7).

La clave docente

Los servicios de nivel prim

Fuente: El Litoral, 7 de marzo de 2001

Más allá de la no aplicación del proyecto, resulta interesante pensar qué problema educativo percibía la universidad ya en el año 2001, y desde qué diagnóstico del nivel medio partía su propuesta de oferta educativa con un ingreso de 16 años como mínimo. No debemos dejar pasar que, a pesar de la "idealización" de los docentes fundadores con respecto al destinatario de la oferta educativa, ya en el año 2000 el 69% de los matriculados se encontraban en la franja etaria de hasta 24 años (DiNIECE/ME, 2000:38). Además, para el período 2002/2006 existió 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*" (Cappellacci y Miranda, 2007:11).

3.6. La Ley de Educación Nacional del año 2006 y su impacto en las EEMPA

El 14 de diciembre de 2006 se sancionó la ley de Educación nacional Nº 26.206, derogando así la Ley Federal de Educación del año 1993, que de acuerdo a estas docentes había sido un "gran exponente del neoliberalismo". En las EEMPA, la Ley Federal del 93 no se aplicó según las autoras, como "resultado de la larga, constante y persistente lucha de quienes formábamos parte de esta modalidad, fue mérito de un compromiso colectivo". Como dijimos, la realidad es que la ley federal del año 1993 prácticamente ignoró la modalidad, colocando un breve párrafo bajo el rubro de "Educación Especial".

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, al reconocerla como modalidad, enmarcada en la educación permanente, la posiciona ante el desafío de superar su carácter remedial y compensatorio. La Ley de Educación Nacional (artículo N° 46) define la modalidad como "de jóvenes y adultos", destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de los niveles de escolaridad obligatorios así como a brindar educación a lo largo de toda la vida. Ante esta extensión de la obligatoriedad, las presiones por ingresar de los grupos etarios más jóvenes se incrementaron.

> Defendimos la curricula reducida y también la edad, no como un capricho, sino como resultado de una postura pedagógica e ideológica. Dicha postura tuvo siempre como horizonte la persona adulta, no el adolescente, por más que estos merezcan una especialísima atención, pero justamente como adolescentes no como adultos. Constituyen sujetos distintos aunque ambos tengan derecho a la mejor educación posible pero en ámbitos y con características distintas"(Dávila y Rougier, 2011:501).

> Digamos, ¿cuál es mi temor? Antes el EEMPA cumplía una función para un rango de edad de ponele entre 25 y 30 y con características de que habían dejado porque tenían que trabajar, o por cuestiones familiares, o embarazos. Ahora, lo que está pasando de acuerdo a lo que yo a lo que yo evalúo, la secundaria común está expulsando porque no atiende particularidades de ningún tipo. Entonces, cada vez más hay presión en el EEMPA para entrar antes de los 18, que se viene conteniendo, pero por eso mi mamá siempre me cuenta que contra viento y marea tuvieron que resistir porque querían que entren de 16, 17 años. Y hasta a algunos "los meten por la ventana" (Docente EEMPA N° 1328)

3.7. Las EEMPA en la actualidad

Florencia Finnegan (2016) plantea que en la Argentina, la educación secundaria de jóvenes y adultos se encuentra en un período de expansión, gracias a la obligatoriedad del nivel establecida por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), la mayor flexibilidad de sus ofertas educativas comparadas con las destinadas a adolescentes, y al aumento sostenido de la cantidad de estudiantes.

En efecto, el total de estudiantes secundarios de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) se incrementa, se trata de una tendencia común a toda la educación secundaria registrada desde hace décadas. Esta autora retoma los anuarios estadísticos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, en los cuales se describe que entre 1998 y 2011 la matrícula creció un 51%, contra un 17% de aumento en la secundaria común. Y entre 2008 y 2014, un 20%, frente a un 10%, respectivamente.

Finnegan contrasta esta situación expansiva con los casi once millones de ciudadanos de quince y más años de edad que, aun teniendo las credenciales educativas exigidas para cursar el nivel secundario, no asistían al sistema escolar al momento del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Aproximadamente catorce millones de personas mayores de veinte años no habían logrado completar la escolaridad obligatoria. Estos datos relativos a la demanda potencial permiten dimensionar la magnitud de la modalidad EPJA: "recogen y responden a problemas provenientes de otros espacios del sistema de educación" (Rodríguez, 1996; Brusilovsky, 1995). De acuerdo, a Puiggrós y Rodríguez (2005), la modalidad se transforma en el lugar de contención de

jóvenes e incluso adolescentes que no lograron continuar sus estudios en el nivel medio por razones diversas.

Según un informe del año 2013 de DiNIECE, el aumento sistemático de los estudiantes matriculados en el nivel secundario de la EPJA en el país se produjo en el marco de un incremento general de la matrícula de esta modalidad educativa que, entre 2001 y 2010**,** pasó de 602.609 estudiantes a un total de 768.309. El crecimiento cuantitativo general de estudiantes de la EPJA ha sido mayor al experimentado por los estudiantes de la educación común no modalizada, como muestra la tabla 2.

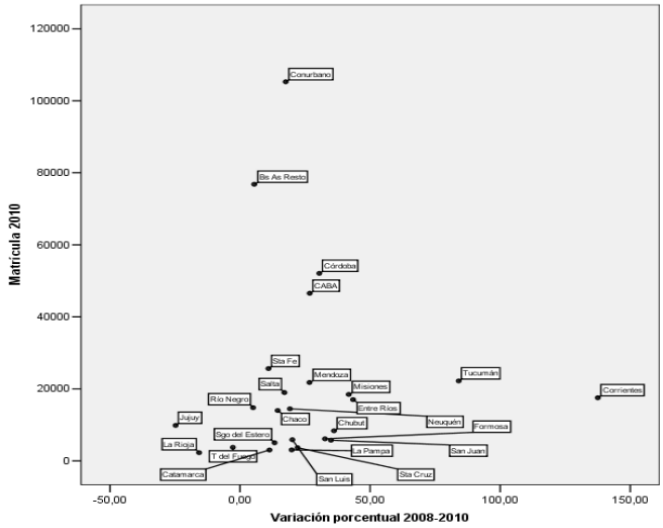
Tabla 2. Estudiantes matriculados en la educación formal según tipo de educación, Total país, 2000-2010

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%

Fuente: Informe de Serie Informes de Investigación N° 8 de DiNIECE a partir de los RA 2001 a 2010 DiNIECE/ME.

Al desagregar la información por provincia (gráfica 3), se registra en la última década una importante concentración de estudiantes del nivel secundario de la EPJA en la Provincia de Buenos Aires. Al comparar la variación porcentual de estudiantes del nivel secundario matriculados en el período 2008-2010, se visualiza que la mayoría de las provincias experimentaron un aumento del porcentaje de estudiantes matriculados. Tal es el caso de Santa Fe, la tercera provincia que lidera el proceso expansivo de la modalidad.

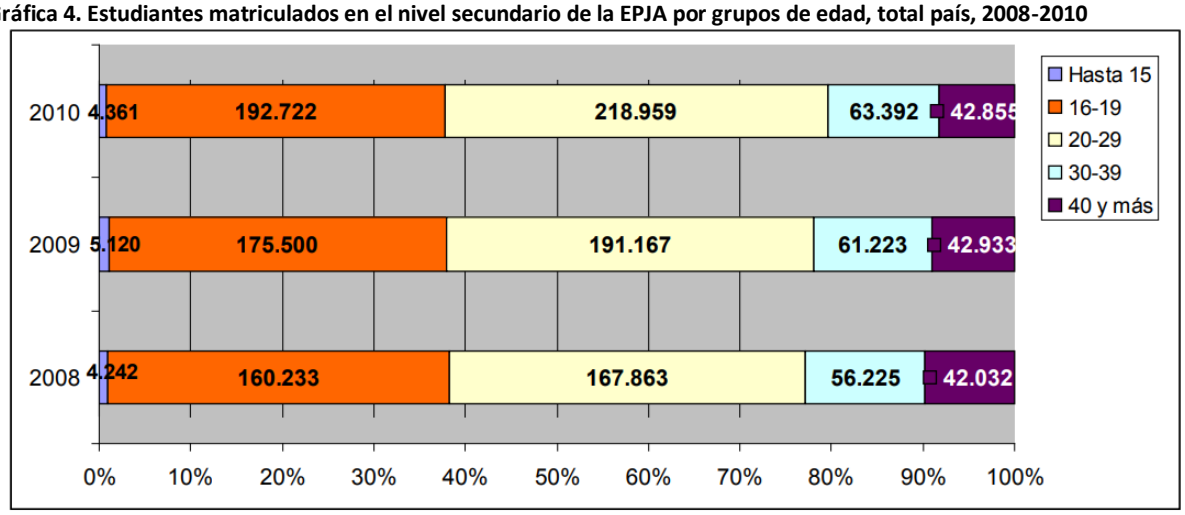
Gráfica 3. Variación porcentual de matriculados en nivel secundario de la EPA por jurisdicción, total país, 2008-2010



Fuente: Informe de Serie Informes de Investigación N° 8 de DiNIECE a partir de los RA 2001 a 2010 DiNIECE/ME.

Así, en Argentina, al considerar la distribución nacional de los grupos por edad de los estudiantes de la EPJA, 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 la gráfica 4.

Gráfica 4. Estudiantes matriculados en el nivel secundario de la EPJA por grupos de edad, total país, 2008-2010



Fuente: Informe de Serie Informes de Investigación N° 8 de DiNIECE a partir de los RA 2001 a 2010 DiNIECE/ME.
**Nota: Total estudiantes: 430.595(2008) – 475.943(2009) – 522.289 (2010)*

El grupo de 16 a 19 años se incrementó entre 2008 y 2010, aunque mantuvo un porcentaje similar (37%) en el total de la matrícula. Sin embargo, mayor ha sido el aumento de estudiantes de 20 a 29 años: entre 2008 y 2010 creció sistemáticamente en número y además aumentó su representatividad en un 2% en el total de la matrícula en ese mismo período. El grupo de 40 años y más permanece más o menos constante en número de matriculados, aunque se observa una leve disminución de su representatividad pasando de 10% en 2008 a 8% en 2010.

Particularmente, con respecto a estudiantes con menos de 18 años en la Educación Secundaria de la EPJA, en el marco de las disposiciones del Consejo Federal de Educación que tienden a fijar una implementación gradual y progresiva del ingreso con 18 años a las instituciones educativas de la EPJA, resulta pertinente revisar con mayor detalle las tendencias registradas en las edades de los estudiantes matriculados en el nivel secundario de esta modalidad en los últimos años. Los datos disponibles muestran que el grupo de estudiantes secundarios menores de 18 años tiende a incrementarse en el período 2008-2010. Sin embargo, al desagregar las edades se advierte que se produjo una mayor incorporación a la matrícula de los estudiantes de 16 y 17 años, como muestra la tabla 3.

Tabla 3. Distribución de matrícula de secundario EPJA menores de 18 años según edad (%), total país, 2008-2010

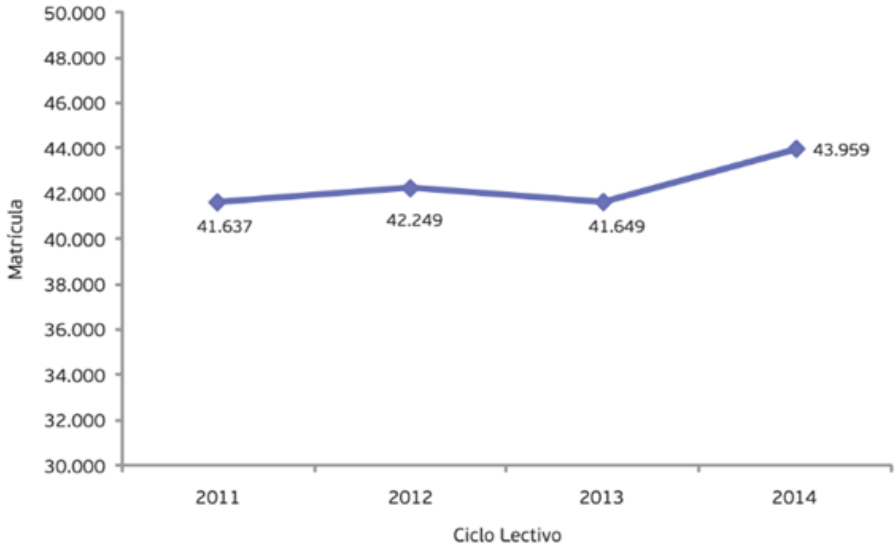
Edades	2008	2009	2010	Diferencia 2008/09	Diferencia 2009/10	Diferencia 2008/10
Hasta 14	886	1.176	1.157	32,70%	-1,60%	30,60%
15	3.356	3.944	3.985	17,50%	1,00%	18,70%
16	14.462	15.659	17.052	8,30%	8,90%	17,90%
17	32.295	35.907	37.834	11,20%	5,40%	17,20%
Total	50.999	56.686	60.028	11,20%	5,90%	17,70%

Fuente: Informe de Serie Informes de Investigación N° 8 de DiNIECE a partir de los RA 2001 a 2010 DiNIECE/ME.

En el año 2016, el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, a través de su Dirección General de Información y Evaluación Educativa, publica los primeros resultados de un estudio descriptivo-cuantitativo de la Provincia de Santa Fe en el período 2011-2013. Según este informe, la EPJA ha adquirido un protagonismo inusual en la transición del Siglo XX al XXI. El alcance se debe a la pluralidad de formas que conviven en esta modalidad.

La EPJA en la provincia de Santa Fe ha incrementado su matrícula estatal en los últimos años. Para el período 2011-2014[7], la matrícula de las EEMPA en nuestra provincia tuvo una tendencia estable en los primeros tres años del período y en el último año registró un aumento pronunciado. La variación en el período estudiado es de 5,57%, que traducido a números absolutos representa un incremento de 2.320 alumnos para esta oferta en el periodo 2011-2014 (MESF, 2016).

Gráfica 5. Evolución de la matrícula EPJA, Provincia de Santa Fe, 2011-2014

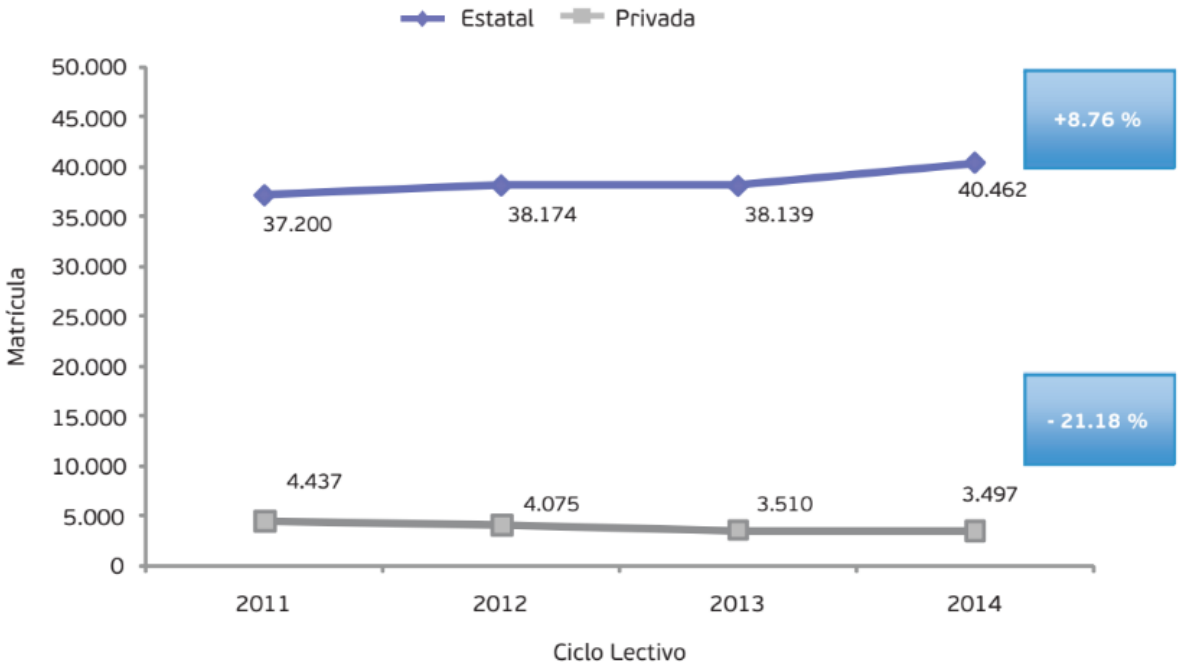


Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Provincia de Santa Fe

Al analizar la variación según la gestión (estatal o privada) del establecimiento, en valores absolutos la EPJA presentó un aumento absoluto de 3.259 alumnos en establecimientos de gestión estatal en el período 2011-2014; mientras que en la gestión privada se registraron 931 alumnos

menos al finalizar el período (gráfica 6). Los universos observados presentaron tendencias opuestas, destacándose el incremento en la gestión estatal.

Gráfica 6. Matrícula EPJASF según gestión, Provincia de Santa Fe, 2011-2014



Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Provincia de Santa Fe

Los intentos de reestructuración de la EPJA documentados en los apartados anteriores se focalizan en dos dimensiones: el carácter presencial del cursado y la edad de ingreso. La modalidad presencial fue revisada en varias oportunidades; se registran intentos de convertir la oferta educativa en una modalidad a distancia. De hecho, la EPJA en Santa Fe recientemente ofrece la modalidad virtual en el marco del Plan "Vuelvo a estudiar/virtual". Sin embargo, la modalidad presencial, pese a los intentos de impulsar reformas, continúa rigiendo la estructura curricular prescripta por el Plan Decreto N° 4.297 del año 1976 para las EEMPA que han descrito las docentes fundadoras y que se detalla en la tabla 4.

Tabla 4. Estructura de la modalidad en la provincia de Santa Fe

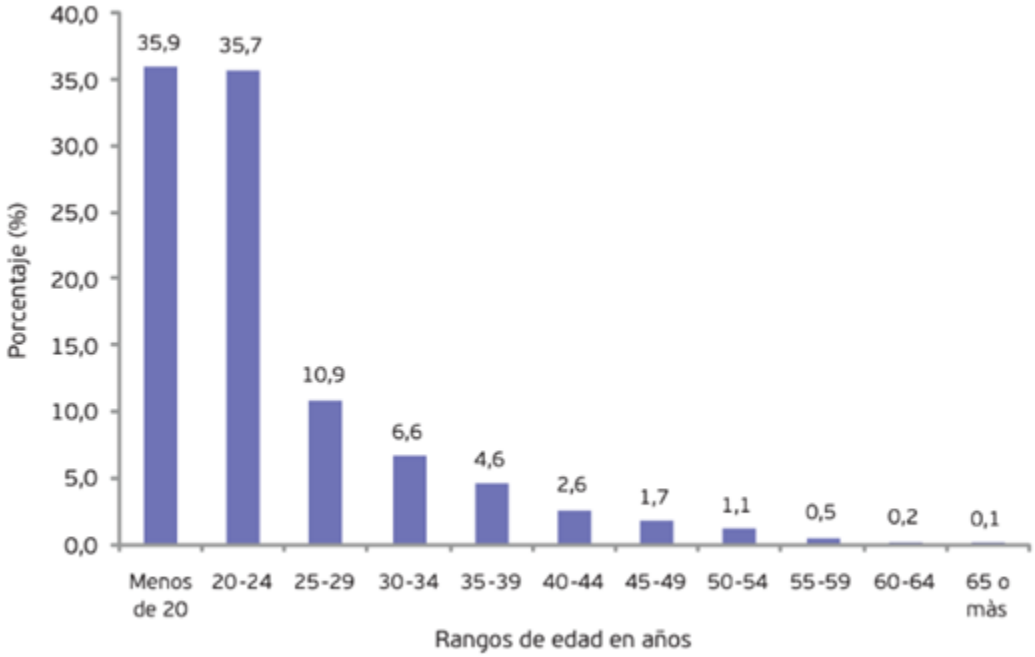
Estructura	Año de Estudio				
	1er. año	2do. año	3er. año	4to. año	5to. año
Tiempo académico	2 cuatrimestres	1 cuatrimestre	1 cuatrimestre	1 cuatrimestre	1 cuatrimestre
Tiempo real	1 año de cursado	1 año de cursado		1 año de cursado	

Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Provincia de Santa Fe

Con respecto a la composición de la matrícula actual de la EPJA en la Provincia de Santa Fe está integrada en un 72% por jóvenes de 18 a 24 años, como se puede observar en la gráfica 7. Actualmente, alumnos de entre 16 a 18 años pueden ingresar a las EEMPA con ciertas condiciones, tales como ser sostén familiar, casados o madres solteras. Para "no desvirtuar la modalidad", como expresan los docentes entrevistados, se establece la obligatoriedad de contar con la

intervención de asistentes sociales para realizar los informes correspondientes de los aspirantes menores de edad para no permitir que cualquier estudiante que lo desee "se cuele en las aulas". Sin embargo, tal como nos cuenta uno de los docentes en las entrevistas realizadas, “cada vez más hay presión en el EEMPA para entrar antes de los 18, que se viene conteniendo, (…) hasta a algunos hoy los meten por la ventana".

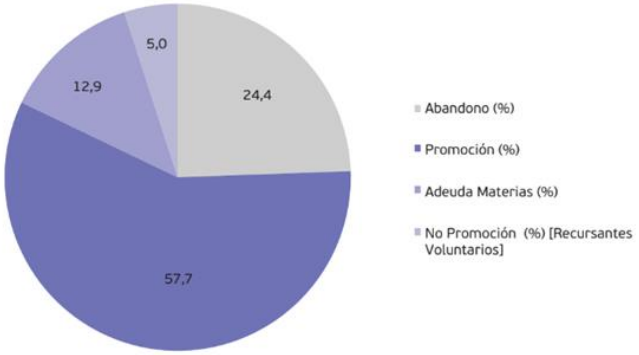
Gráfica 7. Porcentaje de matrícula EPJASF según rango de edades, Provincia de Santa Fe, 2013



Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa. Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe

De esta gran cantidad de jóvenes, la mayoría termina por obtener el título secundario. En el informe citado del año 2013, se analizan cinco indicadores: egreso, promoción (los promovidos del último año de estudio son los egresados del Nivel), recursantes voluntarios, abandono y adeuda materias. La modalidad de EPJA asume una conceptualización nueva correspondiente a los indicadores educativos, la "no promoción" se reemplaza por la de "recursantes voluntarios", referida a alumnos que no alcanzaron los objetivos requeridos para acceder al año inmediato posterior del nivel. Como podemos observar en la gráfica 8 que muestra las participaciones relativas de los indicadores estudiados, la proporción mayor corresponde a la promoción, la cual se encuentra cercana al 60%, seguida por el abandono (24,4%) y por último, la situación de adeudar materias (12,9%) y de recursantes voluntarios (5%).

Gráfica 8. Porcentaje de abandono, promoción, adeuda materias y no promoción, Provincia de Santa Fe, 2013



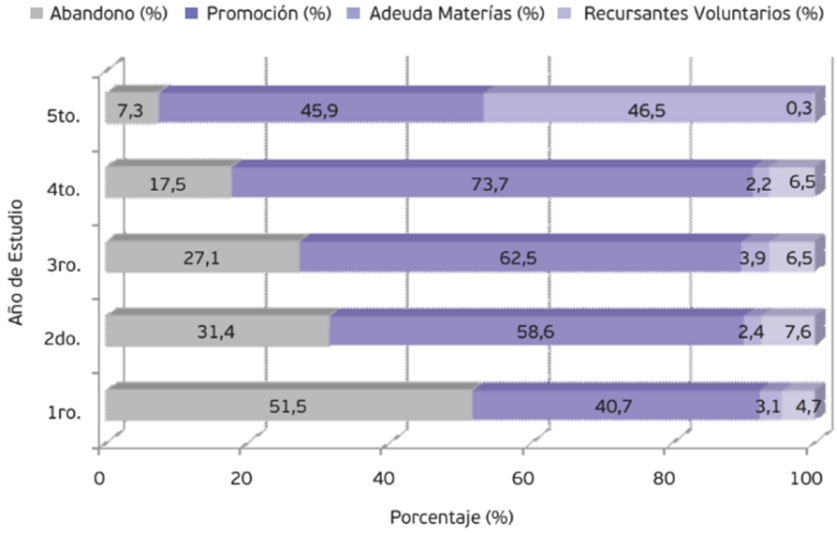
Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Provincia de Santa Fe

En las entrevistas a docentes fundadores y directores actuales se percibe cierta preocupación por el abandono en el 1er año de la EEMPA. "En 1er año es donde más gente grande tenés. Estamos trabajando en un proyecto para ver por qué tanta deserción en 1er año". El abandono en el primer año de estudio presenta características específicas en comparación con el resto de los años: alcanza el 51% al inicio de la oferta educativa y se reduce gradualmente a medida que aumentan los años de estudio.

> Donde encontrás adultos netos, es en 1er año, que son menos. Cuando yo estaba en actividad, teníamos que convencerlos un poco porque les daba vergüenza, y en el 1er año en EEMPA, nosotros sabíamos que tenía que darse un tratamiento especial, donde apuntar a que se forme un grupo de contención afectiva, para que no dejen. Porque era una experiencia para ellos nueva, era un desafío, era ver si podían. Muchos de ellos venían de experiencias donde ellos pensaban que no podían. Y lo que los sostenía era el conformar un grupo, y el primer año, hasta el día de hoy sostengo que se necesitan profesores que entiendan eso, para que puedan manejarse con el grupo. Una vez que ya están en 2do, iban solos (Docente EEMPA N° 1309)

En el 1er año de la EEMPA es donde se concentra el mayor número de adultos y es el único con duración anual: son los estudiantes con mayores responsabilidades, normalmente sostenes de familia, con obligaciones laborales, y de acuerdo a las entrevistas, la duración de un año de la escolaridad resulta muy difícil de sostenerse en el tiempo. Al respecto, algunos docentes opinan que sería mejor que este 1er año fuese cuatrimestral, y que el 5to año se convierta en anual: de ese modo se evitaría el abandono de los adultos en 1er año, y se frenaría la "migración de estudiantes jóvenes" al 4to y 5to año desde la secundaria común a la EEMPA. En la gráfica 9, se advierten diferencias notables en los porcentajes de los distintos indicadores principalmente para el primer y último año y una distribución más pareja para los años intermedios.

Gráfica 9. Indicadores educativos por año de estudio, Provincia de Santa Fe, 2013



Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Provincia de Santa Fe

En primer año, la mayor proporción se concentra en el abandono que supera el 50%, la promoción es cercana al 41%, seguida por alumnos recursantes voluntarios (4,7%) y adeudan materias (3,1%). Si analizamos el último año, el abandono (7,3%) es significativamente menor que en el resto de los años y notablemente inferior a primer año (51,5%); la mayor proporción corresponde a los alumnos que adeudan materias, alcanzando el 46,5%, seguida por la promoción (46%) con una mínima diferencia y, finalmente, el universo menor compuesto por la no promoción que ronda el 0,3%.

Esta información estadística, que aparece también en los relatos de los entrevistados, nos permite reflexionar sobre la realidad que se vive en el 1er año, en donde se nuclean los estudiantes adultos y adultos mayores, y donde existe las mayores tasas de abandono. En el último año de la EEMPA los niveles de abandono son muy bajos, y es donde se agrupan principalmente los alumnos jóvenes que han migrado desde la secundaria común. La EEMPA actual no nuclea una gran cantidad de adultos, y los pocos que asisten, principalmente al 1er año de su educación secundaria, encuentran grandes obstáculos para su realización. Por lo contrario, en los últimos años se agrupan jóvenes, y una gran porción consigue su diploma en esta modalidad.

3.8. Recapitulando

A partir de la historización propuesta, el escrito de las profesoras, las notas periodísticas de la época, las estadísticas disponibles, y las entrevistas a docentes que vivieron estos periodos, pudimos observar cómo fueron acentuándose las intenciones por cambiar la edad de ingreso a lo largo del tiempo, y el rechazo masivo por parte del cuerpo docente de estos establecimientos.

A mediados de la década de 1960 se consolida la idea del “adulto analfabeto” como problema que hay que resolver porque amenaza las premisas sociales, económicas y políticas de la época, vinculadas a la identidad nacional de la ciudadanía, la cuestión civilizatoria, y el desarrollo

económico y social. Este uso social de la alfabetización de adultos persigue igualar el nivel educativo de sus ciudadanos y la construcción de una nación homogénea.

A nivel local, las EEMPA emergieron en la década de 1970 en Santa Fe, atravesaron diversas denominaciones, distintos gobiernos, y varios intentos por eliminar la modalidad o transformarla. En el año 1980 la edad de ingreso desciende a los 18 años. Más allá de las reformas normativas por las que pasó la modalidad y los intentos docentes por frenar la transformación de su matrícula, no existió ley, decreto, normativa formal, ni lucha docente que haya podido frenar el proceso de juvenización. Los mismos docentes reconocen que la década del 90 se convierte en un parte aguas para las Escuelas de Enseñanza Media para Adultos, y que los cambios socioeconómicos del país acompañan la transformación de estas instituciones educativas.

El uso social original de la EEMPA -alfabetizar a la población adulta- hoy se desdibuja y emerge una población que precisa de los servicios de estas escuelas pero con otras finalidades. En ese sentido, cerramos el presente capítulo invitando a reflexionar al lector sobre cuáles han sido los usos sociales de estas instituciones, y de qué manera las transformaciones sistematizadas en este apartado terminaron por convertirlas en lo que son hoy.

4. ¿Quiénes habitan la EEMPA hoy?: perfil de alumnos jóvenes que migraron de modalidad

En este apartado abordamos tres características que describen el perfil estudiantil de la EEMPA: haber repetido, haber tenido que trabajar y estudiar, y provenir de hogares con bajo capital cultural. Estas tres características no son excluyentes ni constituyen tres perfiles distintos, sino que se tratan de las cualidades más destacadas que se encontraron en los jóvenes de la EEMPA. Por último, se describen dos casos particulares, el de maternidades tempranas, y los estudiantes provenientes de escuelas de gestión privada o de enseñanza técnica.

Para comenzar, presentamos algunas características generales de los alumnos entrevistados (que actualmente están cursando en la EEMPA y que migraron de modalidad); en la tabla 5 se sistematiza la información que emergió de las entrevistas.

Tabla 5. Características de los alumnos jóvenes que migraron a la EEMPA

Indicadores		**Cantidad**
Escuela de procedencia	Pública	17
	Privada	4
	Técnica	1
Repitió	Si	21
	No	1
Educación de padres	Secundario completo	5
	Secundario incompleto	17
Trabaja	Si	14
	No	8
	Busca trabajo (nuevo o mejorar actual)	11
	No busca trabajo	11
Paternidad/maternidad	Si	5
	No	17

Fuente: elaboración propia

Un primer dato que resalta es que del total de entrevistados, 21 han repetido y solo uno no. Este último caso es singular, ya que se trata de un joven que luego de terminar la primaria en su edad normativa (13 años), abandonó la escolaridad definitivamente por razones laborales, es decir, nunca ingresó a la educación secundaria hasta el ingreso a la EEMPA.

Con respecto a la escuela de procedencia, observamos que 17 estudiantes provienen de escuelas de gestión pública, 4 de ellos de gestión privada, y 1 de una escuela de gestión pública de orientación técnica. En su mayoría, los alumnos jóvenes entrevistados provienen de hogares con un clima educativo bajo: 17 de ellos menciona que ninguno de sus padres finalizó la educación obligatoria, mientras que solo 5 tienen padres que si lo han hecho; esos 17 estudiantes coinciden en provenir de escuelas de gestión pública.

La mayoría de los entrevistados trabaja al momento de la entrevista (14), y muchos de éstos manifestaron querer mejorar el trabajo actual encontrando otro. De los 8 alumnos que no trabajan, 6 se encuentran en búsqueda activa. Es decir, del total de entrevistados, sólo 2 actualmente no trabajan ni buscan empleo; estos casos pertenecen a la franja etaria más joven,

provienen de escuelas de gestión privada u orientación técnica, sus padres poseen la educación secundaria completa, y ambos desean continuar estudiando una carrera terciaria o universitaria.

Si bien el evento de paternidad o maternidad no ha sido experimentado aún por la mayoría de los casos (17), resaltan los 5 casos que si están en esa situación y son todas mujeres.

Esta caracterización emergente de la muestra de alumnos jóvenes entrevistados, coincide con la descripción general que hacen docentes y directivos de este nuevo perfil de destinatario de la EEMPA. Esto no sorprende ya que la muestra cualitativa de alumnos jóvenes entrevistados fue diseñada siguiendo esta caracterización combinada con la información estadística disponible.

> Hay chicos que han tenido necesidades económicas, que han tenido que salir a trabajar, o cuidar a los hermanitos para que la madre salga a trabajar. Hay otros que son hijos de adictos y alcohólicos, son chicos que no pudieron terminar la secundaria. Hay chicas que han quedado embarazadas a los 14, 15 años, entonces tienen hijos y tuvieron que dejar la escuela. La mayoría de las mujeres tienen hijos, y muy pocas tienen parejas. Generalmente son empleadas domésticas, o limpian, o prostitución. Y después tenés otros jóvenes, que es reducido, que vienen de escuelas privadas, de clase media alta. Hijos de médicos y todo eso, y bueno el típico chico que tuvo todo, no quiso estudiar, vienen de La Salle, Inmaculada, por problemas de conducta, y vienen y terminan acá. Lo que yo he visto que a pesar de la heterogeneidad que hay no se generan problemas de discriminación (Docente EEMPA N° 1300)

Los relatos docentes identifican dos grupos sociales diferentes entre los alumnos más jóvenes que han migrado de la secundaria común: un grupo mayoritario que proviene de hogares más desaventajados y un grupo minoritario que proviene de hogares con mayor acceso al bienestar. Para los primeros, atribuyen factores vinculados al trabajo y experimentar maternidades tempranas. Para los segundos, atribuyen factores percibidos como más individuales: malos comportamientos, magra disposición para el estudio.

4.1. La repitencia como evento compartido ¿cuándo sucede?

Una de las características que emerge como denominador común es el hecho de haber repetido en una o más ocasiones, y su desenlace en la migración educativa. La repitencia, de la mano de la sobreedad, presentan características particulares en nuestra provincia. Según un informe del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, “la sobreedad de los estudiantes permite visualizar las experiencias de fracaso escolar que atraviesan los alumnos a lo largo del nivel” (MESF, 2016: 75). Estas interrupciones en el trayecto ocasionan un desajuste entre la edad cronológica del alumno y la edad que teóricamente debería tener al cursar un determinado año de estudio según la normativa vigente.

Como se puede observar en la Tabla 6, aproximadamente uno de cada tres inscriptos en el nivel secundario común de la provincia de Santa Fe asiste con sobreedad, es decir, ha experimentado en algún momento de su trayectoria escolar situaciones de ingreso tardío, repitencia y/o desafiliación temporal. El total de estudiantes del nivel secundario que asisten con sobreedad se encuentra conformado por: 19,4% de estudiantes con un año de sobreedad, 10,4% con 2 años de sobreedad y 6 % con 3 y más años de sobreedad, totalizando así 35,8% de alumnos.

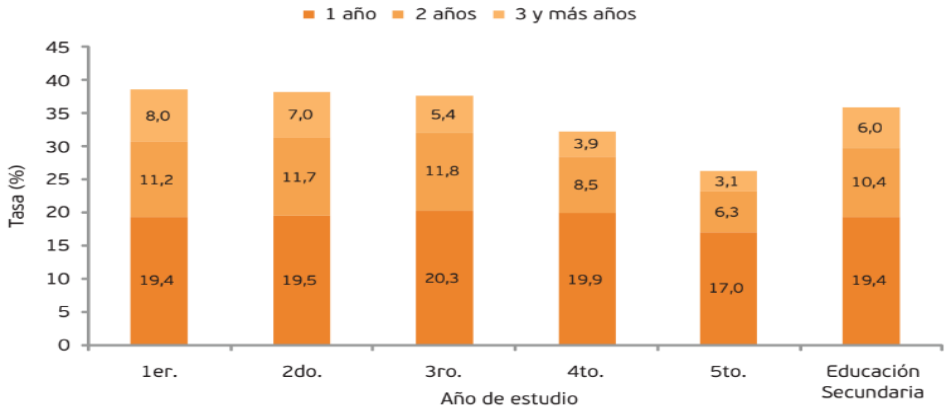
Tabla 6. Alumnos y tasa de sobreedad por condición de edad, Provincia de Santa Fe, 2014

Educación Secundaria	Condición de edad							
	Teórica		Sobreedad					
			1 Año		2 Años		3 y más años	
	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%
220.825	141.732	64,2	42.767	19,4	23.003	10,4	13.323	6,0

Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa. SiGAE Web

La gráfica 10 muestra que al iniciar el recorrido por el nivel secundario, 38,6% de alumnos presentan sobreedad (de 1 año o más). Se observa que la sobreedad simple (1 año) aumenta conforme avanza el trayecto, para luego disminuir paulatinamente en los últimos dos. Este comportamiento se repite en la sobreedad de 2 años, mientras que la sobreedad de 3 y más años disminuye a medida que transcurren los años de estudios.

Gráfica 10. Tasa de sobreedad con 1, 2, 3 y más años por año de estudio, Provincia de Santa Fe, 2014



Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa. SiGAE Web

En relación a estas experiencias educativas de los jóvenes de la provincia, de acuerdo a los datos obtenidos a partir del Sistema nominal SiGAE web, el abandono interanual en la provincia de Santa Fe en valores absolutos es de 26.229 alumnos, sobre un total de 220.825 inscriptos en la educación secundaria, representa en términos relativos el 11,9%. Sin embargo, sabemos que los *estudiantes con sobreedad no siempre se desafilian definitivamente del sistema educativo*: muchos estudiantes finalizan la educación obligatoria en otras ofertas educativas, tales como la EEMPA. Por esa razón, rastreamos la información disponible con respecto a estas migraciones educativas que detectamos al inicio de la investigación.

La tabla 7 muestra la tasa de abandono interanual por año de estudio e ingreso a otras ofertas que presenta el informe citado del año 2013 sobre la provincia de Santa Fe. Se identifica a los alumnos que abandonaron la secundaria común y se inscribieron en otras ofertas. El mayor porcentaje de pasaje a otras ofertas se da en el *tercer año*, donde el 2,7% de los alumnos que abandonan el nivel secundario no abandonan el sistema educativo. Proporcionalmente, la mayor retención se da en el 4to. año, donde 1 de cada 3 alumnos que abandonan continúan en otra oferta. El quinto año de estudio, duplica al primer año en abandono interanual, este incremento es entendible cuando se

observa a los alumnos que adeudan materias (23,3%). En consecuencia, el pasaje es de 1,3% y el abandono efectivo es de 0,3%.

Tabla 7. Tasa de abandono interanual por tipo de abandono y año de estudio, Provincia de Santa Fe, 2013

Año de estudio	Abandono Interanual (%)	Tipo de abandono (%)		
		Pasaje a otras ofertas	Adeuda materias	Abandono efectivo
1er.	12,5	0,8	0,0	11,7
2do.	9,5	1,2	0,0	8,3
3ro.	9,7	2,7	0,0	7,0
4to.	6,0	2,0	0,0	4,1
5to.	24,8	1,3	23,3	0,3
Educación Secundaria	11,9	1,5	3,0	7,4

Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa. SiGAE Web

Los docentes y directivos entrevistados también identifican un quiebre en el tercer año de la secundaria común y lo comparan con la distribución por edad al interior de los años de cursado de la EEMPA.

> En 1er año del EEMPA tenes el vejestorio, o el expulsado por el hambre, el que nunca ingresó, 2do más o menos. El 3er año es el quiebre. El 3er año siempre fue el punto de quiebre en la secundaria común, llegó al 3er año el pibe en la escuela media, repitió, con lo cual tiene que volver a hacer 3ro, tira un par de años y está en la EEMPA! Es así (Docente EEMPA N° 1159)

> El 3er año es el gran quiebre, del sistema anterior. La gran cantidad de ingreso de alumnos nuestros es 3er año, y 5to. ¿Por qué 3er año? Porque son chicos que han ido al sistema anterior, y han hecho 8vo y 9no, y la obligatoriedad era hasta 9no, y esperaban la edad para pasarse al EEMPA. Hay lista de espera en 3ro, hay como 70 que han querido ingresar y no. Y vos los ves tan desesperados, y hasta el día de hoy, 24 de Julio, vienen, llaman, y llaman, y la inscripción fue los primeros días de Junio. Y hasta hoy están llamando, y no, no hay más lugar. Entonces, arrancamos, y por ahí algunos no vienen, y vamos tratando de llenar (Docente EEMPA N° 1328)

Asimismo, el pasaje a otras ofertas de los alumnos que abandonaron el secundario común desagregado por edad se puede visualizar en la Tabla 8: los mayores valores de pasaje entre modalidades educativas se encuentran en los 17, 18 y 19 años.

Tabla 8. Tasa de abandono interanual por edad e ingreso a otras ofertas, Provincia de Santa Fe, 2014

Edad	Pasaje a otras ofertas (%)	Ofertas (%)		
		Jóvenes y adultos	Formación profesional	Otras
Menos de 13 años	0,00	0,00	0,00	0,00
13 años	0,05	0,01	0,03	0,01
14 años	0,15	0,03	0,10	0,01
15 años	0,33	0,09	0,22	0,01
16 años	0,91	0,69	0,21	0,01
17 años	5,05	4,57	0,46	0,02
18 años	6,20	5,36	0,82	0,02
19 años	5,34	3,95	1,39	0,00
20 años y más	4,40	2,79	1,61	0,00
Educación Secundaria	1,48	1,21	0,25	0,01

Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa. SiGAE Web

Los alumnos que pasan a otras ofertas, concurren preferentemente a la modalidad de jóvenes y adultos y a la formación profesional. Una pequeña porción de ellos asiste a otras ofertas educativas. Se observa que a partir de los 17 años el abandono interanual tiene mayor magnitud y habilita el posterior pasaje a otra oferta. En todos los casos, el valor relativo de la modalidad jóvenes y adultos es el mayor, aunque se advierte que a medida que la edad aumenta, la relación entre los porcentajes de asistencia a dicha modalidad y formación profesional es cada vez menor.

> A veces están cursando en la media común y te dicen "Yo estoy esperando cumplir 18 para ir a una EEMPA". Eso en Yapeyú me pasa. (Docente EEMPA. N° 1052)

> ¿Por qué viene un pibe? Porque cree que es más fácil, te lo digo así de simple. Ellos dicen "Bueno, repito, total me queda un año para tener los 18", y viene repitiendo, repitió 1er año, 2do, 3ro...llega con 16, o 17, y "me tomo un año sabático, y el año que viene me voy a la EEMPA, total es fácil". En el EEMPA se puede rendir libre, y no es fácil, las primeras veces que se intentó, unas pelotas así se sacaban! Porque tienen un imaginario de que es fácil, que lo hacen de taquito, y no es tan fácil. (Docente EEMPA. N° 1159)

En muchos casos, existen estudiantes jóvenes que en ningún momento dejan la secundaria común pensando en abandonarla definitivamente. Los estudiantes "migrantes" son los que, según las docentes, "se avivaron". Sin muchas afinidades con la escuela secundaria común pero con la convicción de obtener el título, deciden trasladarse hacia las Escuelas para Adultos con el objeto de finalizar de una manera más rápida y sencilla.

> Los que llegan a 3er año con 17 años, ya en 3ro cuando empiezan a ver que les va mal, dicen "Profe yo directamente voy a dejar, el año que viene voy al EEMPA". A veces vienen los mismos padres, porque quieren que los hijos terminen en una edad dentro de lo normativo. Entonces vienen al EEMPA a pedirnos por favor que los recibamos con 17 años. Y no se puede. Hemos tenido casos que consiguen demostrar que son sostén de familia, y bueno, pueden venir. (…) Los chicos más jóvenes, creo que cuando ven que tienen sobre edad, optan por abandonar la secundaria y esperar a tener los 18 años para venir y terminar en un EEMPA (Docente EEMPA N° 1300)

> Si bien creo que la escuela media normal da muchas oportunidades para retener a los chicos, sigue siendo, es un sistema en el que hay mucha deserción. Y el EEMPA los recibe porque es más cortito, en 3 años terminan el secundario. Ponele, un chico que en 3ro dejó, en vez de hacer 3ro, 4to y 5to en tres años, hace 3ro, 4to, y 5to en un año y medio. Es más corto, son menos horas, están de 7:30 a 10. El horario les permite jugar al fútbol, trabajar, hacer otras actividades. (Docente EEMPA N° 1146)

Cansados de la repitencia en la escuela secundaria común, las posibilidades no son muchas: volver a hacer el año con estudiantes más pequeños y cursar las mismas materias nuevamente, o *"esperar a tener los 18 años",* y "*terminar con menos materias",* con *"menos horas*", y hacer "*dos años en uno".* Si bien los docentes y directivos insisten en que luego los estudiantes se percatan de que en la EEMPA *"no es tan fácil",* también resulta innegable la *"rapidez",* que *"es más cortito",* y que *"les permite hacer otras actividades",* ociosas y/o laborales.

Además, los testimonios de los alumnos jóvenes entrevistados muestran que hay otras fuerzas sociales operando: la institución escolar también puede cumplir un rol al señalar la diferencia de edad e invitar a retirarse al alumno hacia otras ofertas educativas.

> Estaba por cumplir 18, me dijeron que me busque otra escuela porque no iba a estar con pibitos de 13 años. Me echaron (Alumno EEMPA N°1146, 20 años)

> No retomé la escuela porque me daba vergüenza ir con gente más chica. Averigüé por el EEMPA y me dijeron que no, que era chico todavía, que a partir de los 18 era. Entonces esperé hasta los 18. (Alumno EEMPA N° 1300, 18 años)

> Más o menos, medio flojo me iba, yo repetí 7mo grado. Con eso te digo todo. Yo era re inteligente, pero yo tenía malas actitudes, era travieso y todas esas cosas. Pero inteligente era, re. Hasta hoy, del curso que voy ahora, me considero uno de los más inteligentes. Lo mío era el carácter, las actitudes, algo que ya nace en uno. Cuando repetí 7mo grado, tenía 14 años, no llegué a Septiembre que ya había dejado la escuela. Me habían echado. En el próximo año me anoté a otra escuela, y la dejé, ni siquiera me habían echado. Ya la dejé. Empecé a trabajar. Me empezó a gustar la plata. Yo desde chico tengo mis propias cosas, nadie me da nada. Olvidé la escuela al tener dinero (Alumno EEMPA N° 1300, 26 años)

Otra de las grandes problemáticas que provoca la repitencia es la inasistencia del alumno. En esos casos, las dificultades no se vinculan al desempeño escolar, sino más bien con el hecho de no asistir a clases y carecer de algún tutor que señale la pertinencia de "ir a la escuela".

> A la escuela no le faltó nada. A mí me faltó poner más voluntad. La escuela a la que fui era buena dentro de todo. Nunca me hicieron faltar nada, los docentes siempre explicaron bien. Lo que pasa es que uno no estaba concentrado, a esa edad yo tenía en mente otras cosas. Me iba bien en el fútbol, y yo no le daba mucha bola a la escuela (Alumno EEMPA N° 1146, 28 años)

> Yo cuando repetí 2do en la Echeverría era una cosa de que llegaba a la puerta de la escuela, y veía que eran 5 minutos tarde y me daba la vuelta manzana, y me tomaba el colectivo de vuelta. Siempre tenía un motivo para no ir. El mayor problema mío fue no ir a la escuela. Yo iba a la escuela y mientras estuviésemos en clase yo estaba feliz y contenta, yo hacía las cosas, si no entendía, preguntaba, con los profesores hablaba. No tenía drama, me iba bien en las materias (Alumna EEMPA N° 1305, 20 años)

En síntesis, la repitencia tiene una relación directa con el pasaje al EEMPA. En algunos casos el obstáculo radica en el desempeño educativo en sí mismo, en otros casos no encuentran grandes dificultades en lo escolar sino más bien en el simple hecho de asistir a la escuela. Ya sea por una razón o por la otra, la incompatibilidad de las modalidades educacionales de la escuela actual con las estructuras psíquicas y emocionales de estos estudiantes termina por generar la migración hacia otras ofertas educativas.

4.2. La simultaneidad de estudio y empleo

Los jóvenes con esta característica recabada en las entrevistas, no suelen ejercer empleos formales en general, sino más bien "changas"- de acuerdo a la Real Academia Española, la changa se define como una "ocupación transitoria, por lo común en tareas menores"-, como manifiestan los docentes, y en esa búsqueda de remuneración, la posibilidad de atender a la escuela secundaria se complejiza. Son los estudiantes más excluidos de la matrícula de la EEMPA ya que debieron abandonar su educación por la crítica situación económica. En ese marco, no queda otra opción que decidir entre "*comer o estudiar".*

> Cuestiones de marginalidad, vulnerabilidad de la que vos quieras, donde la gente tiene que salir a laburar. Al título lo necesitan, entonces, me parece a mí, que el chico hace ese cálculo: la escuela media es insoportable, y en la EEMPA, se viene con la fantasía de 6 materias, las hago de taquito, en tres años hago cinco (Docente A) EEMPA. N° 1159)

Para algunos, tener el título es esencial para mantener cierto empleo, conseguir uno mejor, ingresar a la policía o a la enfermería, y/o ingresar por primera vez al mercado laboral. Para otros, en cambio, la urgencia por finalizar la secundaria se vincula a la intención de ingresar a una carrera terciaria o universitaria.

> Elegí el EEMPA para terminar rápido la escuela, y empezar a estudiar algo ya. Quiero tener una carrera, además del título secundario, me quiero esforzar más. Primero quiero trabajar, porque se necesita para los apuntes y todo eso, y después quiero decidirme en la carrera que quiero (Alumna EEMPA N° 1146, 19 años)

> Yo había avisado que tenía dejar porque no teníamos para comer, dije “laburo yo”, tratamos de tener dos sueldos moderados. Mi vieja me insistía que vaya a la escuela, como toda madre. Pero tomé la decisión esa, no me arrepiento tampoco porque tengo esta posibilidad hoy en día. Fue para ayudar, fue por un bien (Alumno EEMPA N° 1300, 24 años)

Los estudiantes perciben que sus padres en ningún momento desearon que ellos abandonaran la escolaridad, pero las necesidades básicas primaron sobre las escolares. En algunos casos, los estudiantes debieron “salir a trabajar” para cooperar con todo el hogar, en otros casos, los estudiantes buscaron un empleo para poder mantener su escolaridad, y eso los llevó al posterior abandono.

> No encontraba una escuela cómoda. En la primera, fue que eran muchas horas y salía muy tarde. Y en la segunda, no tenía para el colectivo, llegaba tarde, las faltas, faltaba mucho. La situación económica era complicada. A los 15 trabajaba en un kiosco. Era para pagar el colectivo para ir a la escuela (Alumna EEMPA N°1300, 18 años)

Como dijimos en la lectura de las características generales de todos los entrevistados, un gran volumen se encuentra ejerciendo un empleo.Todos estos datos y relatos denotan la carencia de afinidades con el sistema educativo de esta pluralidad de estudiantes que no ha encontrado acogida en las modalidades de enseñanza del secundario de nuestra ciudad.

4.3. La importancia auto percibida de las disposiciones familiares

Una tercer característica detectada es la autopercepción de los alumnos que sus actitudes al momento de cursar la educación secundaria no eran las “adecuadas”, y esa idea sobre lo que se “debe” hacer o no, es la que los posteriormente los lleva a “*enderezarse*” en la EEMPA. El relato de la alumna que compartimos a continuación refiere a esta necesidad percibida de que exista algún actor (ya sea la familia o la escuela misma) que cumpla el rol de comunicarles qué es lo correcto, y “*qué está mal*”.

> A personas como yo, que no tenían alguien estricto en la casa, que haya alguien que le dijera lo que tenían que hacer y lo que no, que en la escuela esté a menos. Que cuando tenes que estudiar, estén. Obvio que en la casa tenes que tenerlo, pero yo no lo tuve. Yo no tuve alguien que me diga "Eso está mal, no lo vuelvas a hacer". Lo tenía a mi hermano mayor, pero no era lo mismo. Yo no lo iba a tomar

> como a una persona adulta, como si me lo decía mi mamá o mi papá. Creo que eso en las escuelas falta, y no solamente en la escuela que fui yo (Alumna EEMPA N° 1305, 20 años)

El estudiante manifiesta que al no tener "alguien estricto en la casa" termina siendo desafiliado del sistema educativo por razones de inasistencia y/o por "no dedicación suficiente" a la escuela: *"Me habían echado", "faltas", "quedaba libre", "de tantas faltas había quedado libre", "no le daba mucha bola a la escuela", "medio en vaga", "iba a la escuela y me dormía".* La idea de "Estudiantes en soledad" refiere a aquella característica común en los jóvenes que tuvieron que intentar aprender o estudiar en un marco familiar no cooperativo con el buen desempeño escolar del niño.

> Mi mamá trabajaba de 6 de la mañana a 3 de la tarde, entonces como nosotros íbamos a la mañana, no tenía forma de controlarnos. Yo faltaba cuando quería, nunca tuve problemas de notas, porque me iba bien y me gustaba la escuela, pero faltaba cuando se me cantaba, el que nos controlaba era mi hermano mayor, tomó el rol de padre, nos retaba, y nos hacía ir, pero a veces no íbamos igualmente (Alumna EEMPA N°1305, 20 años)

Puede tratarse de casos que han sufrido la exclusión económica, pero también percibimos en las entrevistas a estudiantes de clase media que no tuvieron la contención suficiente o el apoyo familiar que se necesita para saber que "no se debe faltar a la escuela", que "hay que estudiar", o intentar "aprobar". A falta de un contexto familiar presente, emergen este tipo de estudiantes que interrumpen su escolaridad "en soledad".

> No quiero hablar mal de mis viejos, pero ellos nunca me obligaron a que vaya a la escuela, yo sí lo voy a hacer con mi hijo. Yo cuando dejé la escuela, me han dicho una o dos veces, pero cuando vieron que estuve un año al pedo no me dijeron nada más (Alumno EEMPA N° 1300, 26 años)

> Yo sola decidí ir a la escuela, como ahora. Lo hago por mí, no por ellos. Y como lo hago por mí, lo que me digan ellos no me importa porque capaz ni siquiera saben que voy a la escuela, y si voy bien o mal tampoco saben. Ellos no le inculcan a los hijos, decirle "tenes que ir a la escuela". Yo tengo dos hermanos que ni siquiera van a la escuela. Les falta hacer toda la secundaria, y son más chicos que yo. Así que se ve que mucho no les importa (Alumna EEMPA N°1146, 19 años)

Vinculando estos relatos con la información numérica, un elemento propio de la familia, y que ha sido vastamente estudiado en términos de analizar la disposición educativa de los estudiantes, son los años de escolaridad promedio de los padres. Los datos recabados indican que en promedio los padres poseen sólo su educación primaria completa, y que por lo tanto, los jóvenes de la EEMPA en general son "primera generación" del nivel medio. Sabemos que, efectivamente, a mayor escolaridad de los padres, mayor es la proporción de estudiantes que logra culminar su educación secundaria.

> Ir a la escuela es algo que daba igual. Nosotros venimos de familia de obreros, o sea, todos éramos cosecheros, lecheros. Todos trabajábamos en el obraje. Y mientras trabajaba yo nunca estudiaba, excepto en 7mo que sí trabajaba y estudiaba, a veces se me complicaba, no iba por el trabajo. A mí me gusta trabajar, es algo muy lindo para mí. Y la escuela la tomé porque va a llegar a un tiempo en el que mi cuerpo no va a dar más, y no voy a poder hacer los trabajos que hago ahora. Por eso, dije "prefiero seguir estudiando". La tomé yo a la decisión porque mi viejo tiene 55 años y ya el cuerpo de él no es como antes, se cansa. Y además, estudiando tenés una vida mejor, las cosas son mucho más fáciles. A mi manera de pensar, es así (Alumno EEMPA N° 1146, 22 años)

Otra alumna describe que "*se contagiaba la onda*" de faltar a la escuela entre sus hermanos y ella. Aquí nuevamente refiere a las disposiciones familiares que existían en el marco del hogar, en el cual el hecho de asistir a la escuela o de obtener el título secundario no tenía el significado que puede tener para otros sectores sociales.

> Nunca fue cuestión de la escuela ni de los profesores, fui mía y por mis problemas. Por los problemas que tenía. Eran problemas que tenían mis papás conmigo. Ellos están separados. Y bueno, sus problemas, porque estuvieron separados, y los hijos siempre están en el medio (Alumna EEMPA N°1146, 19 años)

> No basta con que te guste el Industrial, tenes que tener un apoyo, de los docentes y familiar. Familiar de que no haya problemas, tenes que llegar a tu casa tranquilo, tenes que tener el escritorio lindo para seguir estudiando, y no escuchar que se pelean (Alumno EEMPA N°1159, 18 años)

Los conflictos familiares internos también emergen como fenómenos que afectan al desempeño escolar del alumno. Los relatos de estos "Estudiantes en soledad" reflejan la importancia que adjudican al hecho de que la situación del hogar, los materiales, y el espacio físico de estudio sean los pertinentes. La carencia de una paternidad presente que indique explícitamente al adolescente la importancia de estudiar y asistir a clases, aparece como un aspecto más que ayuda a analizar las desafiliaciones del secundario común.

4.4. Dos casos especiales: las madres jóvenes y los que vienen de escuelas privadas y técnicas

En el primer caso, encontramos mujeres que interrumpieron su escolaridad a causa de la maternidad pero que también la retoman por la misma razón, ya que para mantener a sus hijos precisan obtener el título secundario e ingresar al mercado laboral. La situación se agudiza porque la maternidad agravó su potencialidad de abandonar la escuela.

> Me permitían ir a la escuela. Pero yo sentía que me daba vergüenza ir a la escuela embarazada. Y yo tenía otra responsabilidad. Trabajé en la municipalidad y después en un local de ropa. Yo ahora soy sola con mis dos hijos. Sola. Y no consigo trabajo en ningún lado. Ahora si no tenes la escuela, no se consigue nada en ningún lado (Alumna EEMPA N° 1146, 28 años)

Previamente a la desafiliación de la secundaria común, la maternidad temprana se vivió como un signo de vergüenza en el ámbito escolar y, más allá de los intentos de inclusión por parte de las instituciones educativas, la situación suele derivar en la desafiliación escolar de estas madres adolescentes. Actualmente, estas jóvenes que estudian en la EEMPA, cumplen el rol materno, realizan changas para mantener a su/s hijo/s y su escolaridad (limpieza, trabajo sexual, o trabajo doméstico), y persiguen la obtención del título secundario para una mejora de la situación económica.

> Hay chicas que han quedado embarazadas a los 14, 15 años, entonces tienen hijos y tuvieran que dejar la escuela. La mayoría de las mujeres tienen hijos, y muy pocas tienen parejas. Generalmente son empleadas domésticas, o limpian, o prostitución (Docente B) EEMPA N° 1300)

> Si son mujeres, es porque decidieron ir a la escuela, trabajan como empleadas domésticas, o son amas de casa, o tienen changas, y deciden ir a la escuela porque tienen hijos en edad escolar. Las más chicas fueron expulsadas de la escuela media por cuestiones de maternidad temprana o por

> situaciones de convivencia intrafamiliar complejas. Si hay algo que caracteriza a las mujeres, es que son madres solas, y hoy el titulo secundario es la primaria de antes, lo necesitan (Docente EEMPA. N° 1159)

Por otra lado, los estudiantes "de privadas", alumnos muy jóvenes provenientes de escuelas privadas, no sostuvieron su educación en la secundaria común por razones variadas, pero logran volver a encarrilarse con los de su sector social y terminan la escolaridad en las EEMPA. Por su parte, los estudiantes "Casi técnicos", son jóvenes que presentan afinidades con el ámbito escolar pero no con las escuelas técnicas de la ciudad, ya que las exigencias y los capitales intelectuales que estas instituciones demandan resultan excesivos y terminan migrando hacia las escuelas nocturnas en sus últimos años.

En estos dos últimos grupos, se trata de alumnos que llegaron al 3er, 4to, o 5to año y migran hacia la modalidad nocturna, ya sea por las exigencias educativas y/o disciplinarias. Sabemos que para sostener la escolaridad en este tipo de instituciones "de elite" es preciso contar con determinados capitales; si los hogares de estos estudiantes no presentan estas características, es muy probable que en algún momento, a pesar del "esfuerzo" realizado por el adolescente, las demandas educativas sean superiores a lo que el estudiante puede ofertar.

> Hay chicos que salieron del industrial, o los echaron de la Inmaculada, o los echaron de la Salle, o los echaron de la Avellaneda. De la Avellaneda y del industrial, porque como te dicen ello que no pueden meter una materia tan elevada; y se dieron cuenta que no les gusta la terminación que hicieron ellos en el industrial y la Avellaneda... Y los de La Salle o Inmaculada, o adoratrices o calvario, son gente de bien que por algún problema de conducta no terminan, los echan, y ahora a lo mejor los padres los obligan, o quieren terminar la secundaria (Docente B) EEMPA. N° 1146)

Lo llamativo de estos casos tiene que ver con su procedencia social, económica y cultural. Como explicamos en la reconstrucción de sociedades contemporáneas, las trayectorias que se desarrollan hacia dentro de un mismo sector social hoy son sumamente heterogéneas y estos casos no son la excepción. Si bien estos estudiantes deberían continuar su trayectoria junto a los de su clase, en sociedades reflexivas como las actuales, los caminos que se toman suelen ser muy diversos. Es posible leer este fenómeno a partir del declive de la categoría de clase social como variable explicativa. En sociedades actuales, la clase social, y particularmente la clase media, no logra reproducir su condición socioeconómica de manera lineal como ocurría en la estructura social y económica industrial o de primera modernidad. En ese sentido, la "clase" no libra a sus integrantes (o su "prole") de concluir la secundaria en una modalidad nocturna. En simultáneo a esta proletarización de la clase media, el título secundario se vuelve una exigencia institucional, y estos estudiantes eligen la EEMPA para conseguirlo.

En conclusión, para algunos, finalizar de un modo "*más fácil y rápido*" implica poder acceder a un trabajo con mayor celeridad, o mejorar su empleo actual; para otros, conseguir el diploma rápidamente permite continuar estudiando una carrera universitaria sin "*perder tantos años*", como expresan los mismos estudiantes, ya que a raíz de la repitencia han "*perdido*" años con respecto a lo normativo. A pesar de la multiplicidad de casos presentados, todos los alumnos

entrevistados aseguran que mantienen vivo su deseo de obtener el diploma del nivel medio. Para recapitular lo expuesto, presentamos una tabla de la tipología estudiantil reconstruida.

Tabla9. Características estudiantiles y objetivos de obtención del diploma

CARACTERÍSTICAS ESTUDIANTILES		OBJETIVO DE LA OBTENCIÓN DEL DIPLOMA
GRUPO MAYORITARIO	• Repitentes • Comer o estudiar • Estudiantes en soledad • Maternidad joven	• Mejorar trabajo • Conseguir trabajo • Enfermería/Policía
GRUPO MINORITARIO	• De privadas • Casi técnico	• Continuar estudiando una carrera universitaria

Fuente: elaboración propia.

5. "Del infierno al paraíso": la migración de la secundaria común a la EEMPA

En el presente apartado recuperamos las voces de docentes, directivos y alumnos que permiten identificar las problemáticas actuales del nivel medio común en la ciudad. De la comparación que realizan los entrevistados entre la secundaria común y la EEMPA, emergen tres tópicos de contraste: trayectorias obturadas versus trayectorias fluidas; docente lejano versus docente amistoso; ambiente hostil versus ambiente familiero.

5.1. Trayectorias obturadas y lentas versus trayectorias fluidas y rápidas

Los docentes y directivos entrevistados sostienen que la secundaria común no logra contener a ciertos alumnos, la normativa referida a la edad de ingreso se flexibiliza, y comienzan a existir crecientes presiones para recibir a menores de edad en las EEMPA.

> La situación ha cambiado un montón, muchísimo. Básicamente la franja etaria, la edad. Había mucha cantidad de gente grande, de 35 para arriba. Hoy en día la mayoría de alumnos nuestros actuales son de 18, y ahí no más: 18, 19, 20. Hemos tenido muchos casos excepcionales de ingresar alumnos de 17 años, cuando la alumna o alumno tienen hijos, o son sostén de familia. La lectura es que la secundaria común no los contiene, los expulsa, terminan siendo desertores de una escuela media que no los está conteniendo, no logra contener (Docente EEMPA N° 1328)

Las debilidades o deficiencias de la secundaria común provocan que "*muchos chicos terminen en la repitencia constante, el hartazgo, y después vayan a la EEMPA*". Estos establecimientos receptores de los alumnos migrantes se convierten *"en el faro, a ver si puede enderezar algunas cosas que venían mal desde la secundaria"*. Así, la experiencia anterior es percibida como un trayecto obturado, lento, con obstáculos permanentes; frente al cual contrasta la facilidad y rapidez de finalizar la educación obligatoria en la EEMPA.

> La escuela media tiene esto que dice Flavia Terigi, que es el único lugar donde se sufre la sobreedad. Entonces, cuando hay más de una repitencia, ya ese pibe no quiere estar más ahí, va a ir a la EEMPA, o va a esperar a los 18 y se va a la EEMPA (Docente EEMPA N° 1052)

Los docentes contrastan el carácter *obligado* de la secundaria común con el *elegido* de la EEMPA, como interpretación de las actitudes diferenciales de los mismos alumnos en ambas modalidades. Frente a la obligación de "tener que ir a la escuela" y el aburrimiento que esto genera, emerge la decisión "libre" que pareciera disponer mejor a los alumnos a la aparentemente imposible combinación de responsabilidad y relajamiento.

> En la EEMPA se ve más dedicación, porque eligen ir ahí, eligen. Por alguna u otra razón, deciden ir a la escuela. Entonces tienen más dedicación que en la secundaria. Es más relajado que la media común (Docente EEMPA N° 1159)

Pero también identifican que la mezcla de edades, es decir, población joven y población adulta compartiendo un mismo espacio, conlleva una regulación distinta a la ejercida por los grupos más homogéneos en edad de la secundaria común.

> Es otra circunstancia áulica totalmente diferente a la media. En la media el silencio es imposible, mucho bochinche, mucho hablar. En el EEMPA al joven lo ubican rápido, los mismos pares, los compañeros. Vos entras a la media y técnica, y a mí me costaba lograr silencio, me costaba empezar! No encontraba el momento de empezar, era tal el tumulto. Eso no hay en la EEMPA,yo tenía los 5to, y era entrar y "¿qué damos hoy, profe? (Docente EEMPA N° 1159)

Mientras que en la secundaria común, el docente realiza un esfuerzo por "atrapar" al alumno, en la modalidad nocturna la enseñanza pareciera transcurrir de una manera más sencilla. Destacan dinámicas áulicas totalmente diferentes: por un lado, aburrimiento, indiferencia y hastío y, por el otro, relajamiento, pasarla bien, participación y dedicación.

> Hay otro interés, otra participación con respecto a la secundaria común. Hay preguntas, hay mucha articulación. Surgen debates muy interesantes. Muchos y muchas exponen sus historias al servicio del aprendizaje, y eso es muy lindo(Docente EEMPA N° 1052)

> Renuncié a la secundaria, y me quedé solamente en el EEMPA, porque es mucho más lindo...Es más tranqui y se disfruta más. Los que van ahí, sacando 3 o 4 problemáticos, de drogas, chicos que han estado en la calle, que roban...pero sacando esos 10 chicos en todo el EEMPA, que son como 200, después los demás tienen ganas de terminar. Yo te digo la verdad: yo voy a descansar, además de que me gusta, me encanta. Empieza y "¿ya tocó el timbre?" No lo puedo creer!(Docente EEMPA N° 1146)

La experiencia de repetición constante y de sentirse en una situación estanca, o en un camino obturado sin salida, se contrapone a la posible fluidez y rapidez de la modalidad nocturna que promete a los estudiantes la obtención del diploma con dinámicas educacionales y áulicas que poco se parecen a las que vivieron en la oferta educativa anterior. La EEMPA se asemeja al 'paraíso', en tanto lugar educativo que responde a la necesidad de las economías emocionales de estos estudiantes, vinculadas a la búsqueda de bienestar 'en el aquí y ahora'–un sentir propio de sociedades de modernidad tardía.

5.2. Docente lejano versus docente cercano

> En Adoratrices son personas sumamente frías, al nivel de que la directora le dijo a mi mamá "Ojala que tu hija repita, así aprende", por ejemplo. Cosas así (Alumna EEMPA N° 1146, 18 años)

Todos los docentes y directivos de la EEMPA entrevistados, también poseen experiencia en el nivel medio común y, por eso, pueden comparar sus experiencias. Se muestran muy críticos con sus colegas de la secundaria común. Identifican aspectos vinculados a una deficiente o mala formación (pobreza de herramientas pedagógicas, formatos tradicionales de enseñanza), así como también aspectos vinculados a una ética de la profesión (estigmatización, indiferencia). Perciben que esta conjunción de aspectos negativos encarnados en el docente y sus prácticas, afectan el proceso de aprendizaje y el desempeño educativo de los estudiantes.

> Es despertar el interés, ver que la persona tenga ganas de aprender. Es la actitud del docente. Lo básico para mí en la docencia es que ese otro, ese "otre", que te está escuchando, sienta que vos lo aprecias, que "vos importas". Eso genera la atención. Ahora, la percepción de que alguien que se para acá, y por más que te mire, vos sentís el odio y el rechazo, y piensa "vos me importás un carajo, si aprendes, bien y si no me quedo con los de adelante". Eso genera o no la empatía (Docente EEMPA N° 1159)

En una noticia del diario “El Litoral” del año 20125, se describe que en la ciudad de Santa Fe, en una década el número de aspirantes a los profesorados creció un 41%; es decir, pareciera haberse vuelto una salida laboral atractiva para muchos grupos sociales. Efectivamente, como documenta un reciente informe de investigación local, en el año 2014 había 21.065 inscriptos en institutos de enseñanza de profesorado en la provincia de Santa Fe. Esta cifra representa casi 70% del total de inscriptos a instituciones de educación superior santafesinas en ese año[6] (PAITI, 2018: 10-12).

> La docencia es elegida como salida laboral porque está más al alcance de la mano, pero no vocacionalmente. Y no estoy diciendo “el sacerdocio” y todas esas boludeces, pero tener ganas de dar clases es todo un desafío, y no todo el mundo lo elige porque quiere ser maestro o profesor. Lo eligen porque “lo hago 3 años, y consigo laburo” (Docente EEMPA N° 1159)

Este atractivo creciente de la carrera docente en tanto ocupación laboral, es percibido como una amenaza al carácter "vocacional" que debería revestir -supuestamente- este oficio. La contraposición entre trabajo y vocación, emerge muy fuerte tanto en los relatos de docentes como de alumnos. Así, la docencia como trabajo supone una motivación económica que pareciera no ser suficiente para generar entusiasmo y ganas de enseñar. En cambio, el docente por vocación pareciera estar exento de las preocupación mundanas, y puede portar una ética más afín a la que se requiere en esta actividad.

> Cuando yo te digo que la formación docente viene cada vez peor, está esta cosa de la docencia como salida laboral y nada más. Estamos trabajando con personas, estamos formando o deformando a personas. Creo que se olvidaron de la responsabilidad ética y política que tiene la docencia (Docente EEMPA N° 1159)

Sólo parcialmente los docentes y directivos de EEMPA entrevistados pueden identificar que el creciente atractivo de la carrera docente, no se manifiesta como tal para los distintos estratos sociales en la actualidad. Los inscriptos a institutos de enseñanza de profesorado en la Provincia de Santa Fe, provienen de escuelas mucho más deficitarias que los inscriptos a instituciones de educación superior universitaria (PAITI, 2018: 39).

> La docencia como salida laboral ha venido a ser la policía y la enfermería para los pibes del EEMPA: eso ha venido a ser la carrera docente para la clase media. Lo que es para otros sectores entrar a la policía o a la enfermería, efectivamente (Docente EEMPA N° 1159).

Sumado a esto, también emerge en las entrevistas la contraposición entre el profesional que además da clases, y el docente a secas o docente de tiempo completo. Los primeros parecieran no contar con las herramientas pedagógicas requeridas para ejercer la docencia y este es un aspecto más que contribuye al desaliento de los jóvenes en la secundaria común. Al parecer, ejercer bien una profesión no necesariamente supone saber transmitirla bien; es un debate viejo en nuestro país y se manifiesta en muchas carreras universitarias que son diseñadas para la obtención de una

[5] https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2012/07/29/educacion/EDUC-01.html

[6] Las instituciones de educación superior analizadas en 2014 por el mencionado proyecto son: la Universidad Nacional del Litoral (UNL) con 6.651 inscriptos; la Universidad Tecnológica Nacional Regional Santa Fe (UTN) con 1.250 inscriptos; la Universidad Católica de Santa Fe (UCSF) con 1.199 inscriptos y los institutos de enseñanza de profesorado con 21.065 inscriptos.

doble titulación (con el cursado de la licenciatura y el profesorado en simultáneo), así como también en las reglas y mecanismo de reclutamiento del personal docente en Argentina y también en nuestra provincia.

> Acá hay profesionales: abogados, contadores, bioquímicos, que dan materias dentro de las cuales no pueden bajar el nivel, no pueden abordarlo en el aula para un chico de 16, en la secundaria común y en el EEMPA también. Hay profesionales dando clases, a los cuales los chicos no los entienden. Y les preguntan, y no les entienden! Y el sistema no le exige a esos profesionales que hagan una carrera pedagógica, y eso es lo que hace fracasar a los chicos (Docente EEMPA N° 1146)

Los alumnos jóvenes entrevistados y que actualmente asisten a un EEMPA, coinciden con los docentes en la identificación de carencias pedagógicas en la formación docente y la "falta de vocación". Pero los alumnos parecen enfatizar más en el tipo de vínculo que se establece entre docente y alumno en la dinámica escolar; por eso en estas entrevistas se observa más claramente el carácter relacional del cuestionamiento actual a las figuras de autoridad de la escuela.

> Imagináte todos profesores de 50 años, todos Ingenieros, técnicos, constructores, que van a dar clases para ganar plata no más, cero pedagogía. Todo gris, me acuerdo todo gris del Industrial. En cambio, entro al EEMPA, y los profesores van con otra actitud, más familieros por así decirlo. Y te cambia bastante, vas con otras ganas de ir a la escuela. No me molesta ir. Al Industrial, me levantaba a la mañana, tenía que ir, y me daba un poco de pánico, tener que lidiar con los profesores. Cuando dejaba de hacer los TP, porque ya no tenía ganas de hacer nada, y te decían "Vos, si seguis así..." o te tiran directamente "Bueno, nos vemos en Marzo", te la bajan mal (Alumno EEMPA N°1159, 18 años)

Aunque los jóvenes alumnos reconocen las fortalezas de una educación más disciplinaria, parecen soportar cada vez menos actitudes y prácticas emanadas de una construcción autoritaria de la autoridad (que pudieron soportar generaciones anteriores) y los docentes siguen estando formados en esas mismas viejas prácticas, a los que se les suman los percibidos como advenedizos (van a dar clases para "ganar plata nomás").

> Si algo me tengo que llevar del Industrial es la disciplina, y que si me siento a hacer algo de matemática, no me cuesta nada. Imagináte que yo en tres años dí lo que dan 5 años en una escuela normal, en ese aspecto la escuela es buenísima. Pero en el aspecto que te tienen que apoyar, de "vamos para adelante", cosas así, ahí la escuela se queda (Alumno EEMPA N°1159, 18 años)

La idealización de la docencia de tiempo completo (en detrimento de la docencia como una actividad secundaria en el caso de los profesionales sin formación pedagógica) y de la docencia como vocación (en desmedro de la docencia como trabajo), parece provenir de distintas fuentes. Mientras que la primera parece provenir del mecanismo de reclutamiento de personal del sistema educativo actual; la segunda se nutre de una comparación nostálgica con el pasado (en el cual la docencia era vocacional).

El rechazo al profesional que dicta clases parece provenir de los mecanismos de reclutamiento propios del sistema educativo. Es decir, en la normativa vigente, la jerarquización de títulos

materializa esta percepción de los profesionales como "anti-pedagógicos"[7]. En los hechos, ocurre en muchas ocasiones que por el cómputo de antigüedad y principalmente, por la asistencia a cursos (de 12 horas reloj o más), los graduados del ámbito universitario no docente, pueden ascender en el escalafón a partir de estas actividades[8].

En cambio, la creencia -profundamente arraigada en los docentes de más edad- de que la actividad de enseñar debe estar exenta del afán de lucro, como garantía moral y resguardo ético frente a advenedizos, parece provenir de un horizonte vivencial en el cual la docencia era una actividad que gozaba de amplio prestigio social y los que la ejercían (mayoritariamente mujeres[9]) quizás no necesitaban vivir de ese ingreso (porque habitaban hogares principalmente mantenidos por varones). El declive institucional de la escuela, la desconfianza de su sentido y utilidad, y el creciente cuestionamiento a sus figuras de autoridad, parecen haber mermado la importancia del carisma en el que descansaba la docencia vocacional.

La contraposición entre el maestro que vive "de la docencia" y el que vive "para la docencia", nos recuerda la distinción weberiana entre la política como vocación y como profesión. Weber establece que "la diferencia entre el vivir *para* y el vivir *de* se sitúa en un nivel mucho más grosero, en el nivel económico. Vive de la política como profesión quien trata de hacer de ella una fuente duradera de ingresos (...) quien vive para la política tiene que ser económicamente libre, es decir, que sus ingresos no han de depender del hecho de que él consagre a obtenerlos todo o una parte importante de su trabajo personal y de sus pensamientos" (Weber, 1959:39).

Lo interesante es que ese horizonte vivencial aparentemente tan lejano, parece también permear las percepciones que los alumnos jóvenes construyen sobre el docente "sin vocación". Más interesante aún es el hecho de que en esa contraposición, la EEMPA sea percibida como un espacio que habilita el ejercicio vocacional de la docencia.

> Los profesores son mucho más expresivos, te explican mejor, te entienden. Son mucho más tranquilos. En la escuela, en el IES, directamente te dabas cuenta que había veces que la profe ni quería estar enseñando. No le veías ese entusiasmo. A veces iban por ir no más. Una vez la de Inglés nos dijo "ustedes no me quieren a mí, y yo no los quiero a ustedes" (Alumna EEMPA N°1146, 21 años)

¿Que tiene la EEMPA que permite generar un mayor entusiasmo con la tarea de enseñar y con la de aprender? Se podría pensar que hay un mecanismo o criterio de reclutamiento del personal distinto, pero la inscripción al escalafón docente no exige una preparación pedagógica diferente para la modalidad EEMPA; los interesados a la hora de la inscripción inicial a los escalafones

[7]En la legislación actual que versa sobre el sistema educativo de la provincia de Santa Fe, los graduados de carreras docentes poseen prioridad en el escalafón docente respecto de los profesionales no docentes. El Decreto N° 2552/2018 establece primacía del título docente (100 puntos) por sobre el resto (título habilitante: 66,60 puntos).

[8]En el Anexo I del Decreto N° 3029/2018 se establece, entre otras cuestiones, que es posible computar puntaje a partir de cursos de capacitación, seminarios, talleres o módulos de postítulos de grado y posgrado.

[9] En 2014, siete de cada diez inscriptos a institutos de enseñanza de profesorado en la provincia de Santa Fe eran mujeres (PAITI, 2018: 18)

docentes presentan su documentación al nivel medio general, no existe algo específico para la modalidad para adultos.

Quizás una posible explicación radique en la distribución por edad de los docentes y directivos entrevistados. En el grupo de 13 educadores entrevistados, seis docentes tienen entre 50 y 60 años y sólo dos tienen entre 30 y 50. Con respecto a los directivos, tres directores tienen 60 o más años, y dos tienen entre 50 y 60 años. Si bien no hay estadísticas disponibles que permitan corroborar esta tendencia (y su contraste con las edades de docentes en secundaria común), podría ser un indicador de mayor permanencia en una misma institución, así como también de trayectorias de formación más antiguas.

Un dato que emerge de las entrevistas es que los docentes y directivos de la EEMPA parecen constituir un grupo con relaciones interpersonales entre sí, es decir, la mayoría se conocía y se referenciaban mutuamente. Muchos de los entrevistados también manifestaron conocer y mantener vínculos con las docentes fundadoras (citadas en el apartado que reconstruye la historia de la EEMPA). Además, sus trayectorias se caracterizaban por una baja rotación entre instituciones. La edad, la presencia de vínculos cercanos y la permanencia en una misma institución, parecieran contribuir a crear un sentido de pertenencia a un proyecto percibido como común. Un director relató que en pos fortalecer la identidad de cada EEMPA les hacen estudiar a los alumnos la historia del nombre del establecimiento. Por ejemplo, a una EEMPA le colocaron el nombre de una docente desaparecida durante la dictadura y a partir de la biografía de esa docente diseñaron los contenidos de la asignatura de historia.

Como visualizamos en el relato en primera persona de Dávila y Rougier (2011) tomado como insumo en el apartado dedicado a reconstruir la historia de las EEMPA, los docentes y directivos entrevistados se perciben muy distintos a los de la secundaria común; se sienten protagonistas y partícipes de una épica, un proyecto común con un sentido y una finalidad que parecen haberse desdibujado en la secundaria común.

5.3. Ambiente hostil versus ambiente familiar

Además de prácticas de enseñanza poco pedagógicas o autoritarias, tanto docentes-directivos como alumnos, identifican aspectos que actúan como pre-requisitos para poder soportar el "infierno" de la secundaria: la organización del tiempo y el manejo del cuerpo. Es decir, ciertas disposiciones que no se enseñan en este nivel (y quizás tampoco en los niveles educativos anteriores, porque refiere a disposiciones distribuidas desigualmente en función del origen social).

> Tiene que ver con la cantidad de horas de clase, con la cantidad de materias. Me parece que en un punto que la escuela media no está pensada para pibes y pibas que ya no tienen el perfil de sentarse de una determinada manera, que tenés clases que son un embole, y que no puede hacer otra cosa que no sea eso, que no sea estar en la escuela. Como nos decían a nosotros “no tenés otra cosa que hacer que venir acá a la escuela”. Y en realidad, hay muchísimas otras cosas (Docente EEMPA N° 1052)

> Fue un poco de problemas familiares y un poco de mucha carga en el Industrial. Mucha, mucha carga. Doce horas en la escuela, y capaz que al otro día tenías que estudiar para una prueba (Alumno EEMPA N°1159, 18 años)

Pero también identifican aspectos importantes vinculados al clima o ambiente social de las escuelas de las cuales se fueron.

> A cualquiera que labure en media, técnica y EEMPA, vos hacele la pregunta, y te voy a decir la respuesta, creo que no ha variado: "A mí me encanta laburar en EEMPA, lástima el horario!". Esa es la respuesta, ojala todo fuera como EEMPA (Docente EEMPA N° 1159)

> No me gusta la gente de ahí. La Macagno es muy religiosa, tenés que tener el pensamiento que tienen ellos y yo no lo compartía. Así que me fui. Por eso me cambié, y además era mucha carga horaria, yo estaba desde las 7 hasta las 4 de la tarde. Estaba estresada, agotada, todo junto. Estaba todo el día ahí (Alumna EEMPA N°1146, 19 años)

Estos relatos permiten comprender por qué los alumnos migran a la EEMPA, pero también por qué los docentes eligen una modalidad sobre la otra, y en algunos casos abandonan la enseñanza diurna para quedarse solamente con las EEMPA. En este sentido tanto alumnos como docentes son migrantes: mientras que los alumnos lo hacen motivados por experiencias anteriores fallidas (repetir) y por la obligatoriedad de "tener el título para poder trabajar", los docentes parecen encontrar en estos espacios mejores condiciones de trabajo.

> Yo vivo las dos realidades. En la escuela media, uno llega a la mesa de profesores, y se tira en la silla, y empiezan las quejas, la queja permanente, como que descargo, cuento lo que pasa, pero lo tenemos que aguantar así. Esa es una realidad que veo(Docente EEMPA N° 1151)

El padecimiento y malestar que provoca la secundaria común en alumnos-directivos y alumnos, en las EEMPA parecieran minimizarse o atenuarse significativamente.

> El conflicto que puede surgir en el EEMPA es que estén hablando, que no estén prestando atención. Por ahí, las llegadas tarde al ingreso. Pero en el EEMPA no están desesperados por el recreo. Si toca el recreo, hasta que yo no termine, nadie sale. No pasa como en la media que toca el recreo y chau, se van. Que vos te quedas "esperen, paren!". En el EEMPA, empiezan a salir al recreo, y muches se quedan ahí "Profe escuche, yo hice esto". Buscan mucho más eso. Yo demoro en volver y ellos ya están esperando afuera del aula a que ingrese (Docente EEMPA N° 1052)

La posibilidad de ingresar a dar clases y que los estudiantes presenten interés en lo que el docente propone no se suele presentar en la secundaria común. En cambio, en las EEMPA, la necesidad y decisión del estudiante de obtener el título secundario se convierte en el motor de la dinámica áulica. Ante esta actitud propositiva, la clase se desarrolla de "*una forma más distendida".*

> A mí me da la impresión que en este momento los EEMPA funcionan mejor que la escuela común. Recién ahora me estoy dando cuenta de eso. Porque realmente creo que la escuela media común está en una crisis bastante grande (Docente EEMPA N° 1309)

En la comparación que realizan los entrevistados, la dinámica de aprendizaje de la secundaria parece activada exclusivamente por el docente, mientras que en la EEMPA es activada por los alumnos. Las primeras generan padecimiento y malestar; las segundas goce y disfrute.

> En las clases de los alumnos de EEMPA, vos llegas y enseguida te dicen "¿en qué quedamos ayer?", entonces todos empiezan a ponerle la dinámica a la clase. Con todo esto de los feriados, los días de concurso, que no hay clases, la escuela abierta, y un montón de cosas, yo la última vez que vi un curso fue el 24 de mayo, y los vuelvo a ver el 1° de Junio. Entonces, antes de irme de la clase, un grupo me dice "¿profesora, cuándo nos vemos con usted?". El 1° de Junio le digo, y me dicen "ay!", y me proponían si el día que teníamos la capacitación de escuela abierta, si no podían venir un rato(Docente EEMPA N° 1151)

La actitud del alumno de EEMPA que pregunta "¿qué damos hoy, profe?", y que no sale corriendo cuando toca el timbre del recreo, parece crear un ambiente y una dinámica de interacción en el cual "todos empiezan a ponerle la dinámica a la clase", mientras que, en contraposición, la dinámica áulica de la secundaria común debe ser "inventada" por el docente, quien se ve obligado a desplegar todas las estrategias posibles para que los alumnos "te presten atención".

Una de las claves que genera el buen clima de trabajo tiene que ver con cómo se desarrolla el vínculo entre estudiante y educador en las EEMPA. La idea del "docente gorra"[10] y de una escuela con rigideces y estructuras ya apareció en relatos anteriores. A esas ideas, agregamos percepciones que versan específicamente sobre la diferente vinculación docente-alumno en la escuela común y en la nocturna.

> Hay un vínculo fuerte de los alumnos con la institución, que no se ve tanto en los adolescentes. El adolescente tiende siempre a rechazar al docente, confrontar con el docente. En cambio, acá no. Es muy raro que el alumno confronte al docente, al contrario, busca ser escuchado (Docente EEMPA N° 1300)

Los docentes-directivos reconocen que el ambiente cálido, horizontal y relajado que se crea en la EEMPA, está asociado a la edad. Es decir, al trabajar con personas que ya han transitado hacia la vida adulta (se han emancipado de sus hogares de origen y han formado la familia propia; han ingresado al mercado laboral; han tenido experiencias de maternidad o paternidad) permite construir una figura de autoridad muy distinta a la que necesita construirse en un espacio de trabajo con adolescentes.

> En el EEMPA también hay actitudes de adolescentes con gente que no es adolescente, pero es otro vínculo. En el secundario tengo un vínculo de autoridad. Yo no me involucro, tengo colegas que agregan a Facebook, yo por ahí soy más seco en eso, tengo buena relación pero los trato por el apellido, no cuento nada de mi vida privada. En el EEMPA podes hacer otras concesiones, porque son adultos. Yo le tengo terror al trato con adolescentes, que se malinterpreten cosas, entonces soy más distante. En el EEMPA no, si se quieren sacar una foto...no pasa nada, está todo bien (Docente EEMPA N° 1146)

Los docentes de EEMPA saben que sus alumnos provienen de realidades complejas, heterogéneas, que algunos vienen de trabajar, y otros están dejando a sus hijos. Por eso, respetan y se interrogan por los tiempos invertidos en la experiencia escolar, y tal vez sin quererlo generan una horizontalidad vincular que aporta al clima saludable de trabajo y aprendizaje en las EEMPA. La semejanza de experiencias vividas por docentes y alumnos adultos del EEMPA, habilita vínculos de

[10] La idea de "Docente Gorra" refiere a "ponerse la gorra de policía" y se vincula a relaciones jerárquicas, verticalistas y autoritarias por parte del educador.

mayor cercanía y confianza, porque ambos actores son más cercanos en la etapa del curso de vida en la cual ambos se encuentran. La distancia social parece achicarse y la dinámica del aula se parece más a un "compartir" entre personas más o menos cercanas (relaciones cordiales), en contraste con la relación jerárquica y vertical entre docente y alumno adolescente de la secundaria común, que pareciera bloquearla posibilidad de empatía entre ambos.

> En EEMPA los vínculos son muy fuertes. Valoran mucho al docente, terminamos siempre muy lindo, hay un vínculo muy cercano porque ellos son los que más valoran lo que vos le estas dando, una herramienta. Si ellos terminan, es muy valioso para ellos. Y te lo expresan. En secundaria común es otro tipo de vínculo, depende, pero en general en la EEMPA vas a tener un vínculo y un sentido de pertenencia importante. Tendrías que ver la colación de adultos, son una fiesta. Lo valoran mucho a eso, más que en secundaria. Para el adulto haber terminado es un logro, fue un sacrificio enorme (Docente EEMPA N° 1328)

Si este ambiente creado en la EEMPA resulta de la composición etaria de sus alumnos: ¿qué pasa cuando estos establecimientos empiezan a ser habitados por jóvenes? Como identificamos en las entrevistas a alumnos, las prácticas verticalistas, disciplinarias y autoritarias parecen no condecirse con lo que algunos jóvenes en la actualidad pueden soportar. Ellos reclaman ambientes cálidos, humanizados; piden contención, no ser etiquetados y una mayor personalización del vínculo entre docente y alumno. Los docentes perciben que la EEMPA funciona “mejor” que la secundaria común, porque que el “vínculo es cercano”, existe otro “trato”, y por ello resulta “muy raro que el alumno confronte al docente”, “valoran lo que vos le estas dando”, y “te entienden más como adulto”. Pero alumnos y docentes no están hablando de lo mismo. Si bien la presencia de vínculos estrechos entre estudiante y educador coopera para el bienestar general de la EEMPA, los alumnos jóvenes parecen asociar ese atributo a lo familiar, mientras que los docentes lo refieren más con la camaradería.

> Del EEMPA rescato que es amistoso, familiero, no puedo rescatar algo intelectual, como podría rescatar del industrial, capaz hay gente que sí, ojalá, pero yo no (Alumno EEMPA N°1159, 18 años)

> Es un vínculo más cercano, tenés más posibilidades de charlar con los profesores porque están más predispuestos. Están más predispuestos a escucharte, fuera de lo que es la enseñanza. Si tenés un problema y les comentas, ellos están más predispuestos a escucharte y charlar de cualquier tema. En la escuela común olvidáte, si tenés algún profesor buena onda, tenés suerte! No siempre tenés esa posibilidad, en el EEMPA te tienen más en cuenta tu vida privada, porque estás decidiendo terminar de estudiar (Alumna EEMPA N°1305, 20 años)

Para un joven expulsado o repetidor de una secundaria común, encontrarse con un ambiente cálido con vínculos horizontales y con docentes que hacen "concesiones" (todos atributos posibilitados por la presencia exclusiva de adultos), parecer ser la posibilidad de que la escuela se torne familiar, contenedora, personalizada y más permisiva (¡porque hay adultos!).

> Tengo cursos en los que hay 3 o 4 que son personas grandes, de 50 para arriba. Y ellos te nivelan, porque a donde están ellos, los chicos tratan de calmarse un poco. Porque lo que suele ocurrir, es que se creen que están en el secundario todavía, y estas personas grandes te calman eso, te hacen nivelarlo. Para mí es una complicación. En muchos casos van para terminar, y si tienen esta característica de que fueron expulsados del secundario y son muy jóvenes, están en otra sintonía. Pero hay mucho del tema del respeto con los adultos. No están acostumbrados a escucharse ni a

> escucharte a vos, no tienen las normas de convivencia...y quizás por eso fueron expulsados del secundario, entonces es difícil (Docente EEMPA. N° 1328)

Lo que les "sienta bien" a los alumnos jóvenes de la EEMPA no es la presencia de cualquier adulto, sino uno que encarne la figura de un par (un estudiante). Recordemos que el mundo adulto es lo que "no soportan" estos jóvenes en la secundaria común. Otorgar un carácter familiar a lo escolar trastoca significativamente el sentido fundacional de la escuela moderna, pensada como un eslabón entre la educación doméstica y la pública[11].

De esta manera, estos jóvenes terminan por demandar a la escuela actual una presencia de vínculos horizontales y más cálidos, un reconocimiento de las particularidades de su origen social, un espacio donde las individualidades no pasen desapercibidas en el intento de homogeneización propio de la escuela tradicional. Estos jóvenes se sienten cómodos en la EEMPA porque viven el espacio educativo como hogareño, y este carácter, paradojalmente, se ha desarrollado porque la institución de educación nocturna ha sido configurada y se encuentra habitada por - pocos pero fundamentales - adultos y adultos mayores. Es decir, la presencia adulta que se rechaza en el secundario común, en la EEMPA se convierte en una clave del bienestar general de la institución.

5.4. Recapitulando

"Del infierno al paraíso" se torna crucial para comprender el proceso de migración detectado en el nivel medio. Y la migración no es sólo estudiantil; los docentes también experimentan una preferencia por las Escuelas de Enseñanza Media para Adultos. Las razones por las cuales docentes y estudiantes describen una oferta educativa como el "infierno", y presentan la otra modalidad como el "paraíso", son distintas, ya que en un caso se lo vive como alumno, y en el otro como educador. Sin embargo, todas las críticas esbozadas parecen indicar que el nivel medio común es sufrido por la mayoría de sus actores.

La idea de trayectorias obturadas versus trayectorias fluidas contrasta la vivencia de la primera oferta educativa como "obligatoria", frente a la del EEMPA como "elegida". La escuela nocturna se asemeja al 'paraíso', en tanto lugar educativo que responde a una de las premisas propias de sociedades de segunda modernidad: "bienestar ya". La obtención del diploma se torna fácil y rápida, en oposición a la experiencia "trastabillada" que ofrece a este grupo juvenil la secundaria común. Asimismo, el docente amistoso y el ambiente familiero también se contraponen con

[11]Sarmiento decía que "todos los niños en edad de ir a la escuela, sin excepción de hijos de pobres, ni hijos de pastores y de campesinos, están obligados a ir regularmente a la escuela" (1849: 45). La escuela iguala a todos los niños, en ciudadanía y adquisición de competencias para el trabajo, ya que "todos estamos de acuerdo sobre la ineptitud industrial de nuestras masas" (Sarmiento, 1849:18). Sarmiento defiende su implementación, analizando los prejuicios tanto de las familias adineradas como de las más pobres; las primeras, por el contrato de nodrizas que fomenta la haraganería en el niño y las segundas, por la falta de civilidad del hogar. La escuela moderna se constituye para Sarmiento como el espacio civilizador de las diferencias que encarnan el ámbito familiar, la cultura inmigrante, y la población autóctona.

aquellos espacios educativos que se describen como hostiles, jerárquicos, autoritarios y verticalistas.

6. El desafío de adecuación de la EEMPA a un nuevo destinatario

La presencia de nuevos actores (padres e hijos de alumnos) y las reformas en los modos de evaluar a los estudiantes, reflejan las consecuencias que trajo aparejada la transformación de la matrícula para los docentes y directivos.

6.1. La EEMPA como espacio de negociación, contención y regulación

En las EEMPA actuales, jóvenes y adultos conviven en un mismo espacio. Tienen características distintas (porque están en distintas etapas del curso de vida), pero ambos parecieran cooperar entre sí a la hora de crear y mantener ambientes percibidos como cálidos y vínculos horizontales y de respeto por el otro. Sin embargo, la presencia de estudiantes con características diferentes a las de los adultos y adultos mayores trae consigo nuevos desafíos, principalmente vinculadas al traslado de lógicas de la secundaria común y a la disposición áulica de un joven de 17 o 18 años.

> Cuando hay jóvenes que molestan, sus propios compañeros intentan ubicarlos, sobre todo los más grandes, y ahí logran negociar. Cuando no se puede negociar, no hay modo de que lo entiendan, intervenimos los docentes. El joven termina de hacer las actividades rápido, entonces molesta. Se ríen, hablan. En inglés tienen una rapidez, que el tipo de 40 años no puede decir 1, 2 y 3. Y el pibe, con las tecnologías, se puede sacar un 10 el primer día. A los grandes les cuesta, y los otros empiezan a reírse y que se yo, entonces negocian (Docente EEMPA N° 1159)

¿Cómo explicar que un estudiante se estanca en la secundaria común pero unos pocos meses después parece fluir bien en el EEMPA? “Hay una regulación ahí” nos dice uno de los docentes, refiriendo a la particular dinámica que se crea a partir de la mezcla de edades. Si bien el ingreso del alumno joven es percibido como problemático, al pasar las semanas la situación cambia, y el alumno adulto comienza a cumplir un rol regulatorio en la dinámica áulica de las EEMPA.

> Muchas veces, los alumnos problemáticos en media, andaban bien en EEMPA, porque era otro medio, otra contención. Con los adultos mayores se dieron dos tipos de vínculos: 1. Que podían ser expulsados los adultos mayores porque el adolescente o menor, muchas veces no habían desarrollado muchos hábitos como para estar en la escuela, y los mayores se cansaban y se iban; 2. Pero en muchos casos, se dio a la inversa, los mayores los cobijaban, los contenían, y lograban que pudieran marchar. Se dieron esas dos tipos de experiencias (Docente EEMPA N° 1309)

El choque generacional que se produce al principio de la relación entre jóvenes y adultos se disipa cuando los últimos muestran a los primeros que existe “otra manera de vivir”. Si bien existe una suerte de “infantilización” institucional, también emerge cierta adecuación de los jóvenes a pautas de comportamiento adultos, es decir, prevalecen ciertos mecanismos de ajuste.

> En la media hay más cuestiones formales, en el EEMPA se sienten más libres, llegan y entran a clase, no hay cuestiones formales que los joden bastante a los pibes, es más libre el EEMPA, ellos lo sienten así. Acá en EEMPA la relación con el docente es diferente. Se sienten más libres, sobre todo estos chicos que son más rebeldes. Y ven que dentro de esa libertad, esos adultos no son la joda loca, y empiezan a ver de a poco otra manera de vivir, que a ellos los favorece en el sentido de que les da hábitos, que les cuesta bastante tener a los pibes (Docente EEMPA N° 1309)

La EEMPA reconfigura a estos alumnos jóvenes en otros aspectos, además del educativo. La cuestión de convertirse en "ciudadanos", como dice la docente, refiere al acto de que el joven comprenda que existen otros individuos en el mismo medio social, y que existen ciertas formas de ser y sentir para poder convivir con esos "otros".

> Tal vez no aprenden contenidos, pero aprenden otras cosas. La escuela media es una bastión de la idea de ciudadanía, digan lo que digan, el lugar de la construcción colectiva. Por eso sigo apostando a eso. De la EEMPA ¿salen sabiendo algo? ¡Si! El que entró sin bañarse y ahuyentó todo un año a los alumnos, en este proceso de 3 años sale bañándose al menos. Uno ve el proceso de metamorfosis. Al encontrarse con los otros, el otro no es nada, es un otro que importa (Docente C) EEMPA N° 1159)

Los cambios que los docentes perciben en los alumnos más jóvenes no versan solamente sobre contenidos escolares. En la escuela nocturna, los alumnos adultos y los docentes también adultos, los invitan a "comportarse" a la par que los "contienen".

> Tenemos como un compendio de 10 normas básicas que al inicio de cada ciclo lectivo les recalcamos, les recordamos, los tutores refuerzan en cada curso, lo hablan. Normas básicas, elementales, como "no drogarse en la escuela", "respetar los horarios de entrada y de salida". En esta modalidad, el alumno es muy permeable con el tema de la inasistencia (Docente EEMPA N° 1328)

También los alumnos jóvenes perciben que sus formas de relacionarse y de pensar se transforman a partir del ingreso a la EEMPA. Al percatarse de que existen ciertas *"*normas básicas*"* de convivencia y experimentar que dichas normas son férreamente defendidas por sus compañeros adultos, se ven obligados a transformar sus hábitos. Porque no responder a estos mandatos –civilizatorios en términos de Norbert Elias-, cuando existen compañeros que censuran esa falta de "disciplina", les terminaría generando incomodidad, o vergüenza.

Si leyéramos fuera de contexto esta descripción de las actitudes de los alumnos más jóvenes en sus primeros meses en la EEMPA (no se callan, hablan, no aportan, se creen que están en el secundario todavía, no se escuchan, buscan amigos, buscan pasarla bien, son chicos que son rebeldes, molestan, se ríen y hablan), podríamos imaginar un aula de secundaria común con un docente disgustado frente a las actitudes disruptivas de los adolescentes. Pero el contexto real es que en ese espacio no hay sólo jóvenes, en estas aulas también existen unos pocos pero determinantes alumnos adultos. Sabemos que el joven termina de hacer las actividades rápido, pero a los grandes les cuesta más y, en función de estas diferencias negocian y se nivelan.

En la secundaria común, es probable que estas actitudes no provocaran reprobación porque no se perciben como descorteses: en una comunidad de pares (en edad) se naturalizan ciertos comportamientos. La convivencia de estos alumnos jóvenes con alumnos adultos y docentes adultos situados en posiciones más cercanas en la interacción (horizontalidad), parecieran colaborar en una particular modelación del comportamiento, mediante el refuerzo de modales negativos o reprobables vistos ahora como vergonzosos.

Los alumnos adultos ponen límites porque "se enojan y se cansan"; pero además les muestran "otra manera de vivir" y "contienen a estos chicos", "los calman". Los adultos "los ponen en vereda", pero también "los cobijan, los contienen, logran que puedan marchar", y principalmente,

“les dan hábitos”. El papel de los alumnos adultos en estos espacios pareciera ser crucial, y su potencial desaparición en el futuro (por el avance de la juvenización) se presenta -en las percepciones de los docentes- como un potencial riesgo para el “buen” funcionamiento de las EEMPA.

Si la edad promedio de la matrícula de la EEMPA sigue bajando, un posible escenario a futuro imaginado por los docentes, es que la particular dinámica regulatoria que emerge de la mezcla de edades en un mismo espacio, desaparecería. Con ello, las dinámicas problemáticas de la secundaria común se trasladarían a las EEMPA y no habría quien las “nivele” o “regule”. Tal vez esta sea la realidad en unos años, pero lo que sabemos hoy es que la presencia -cada vez más pequeña- de alumnos adultos resulta clave para comprender las diferentes dinámicas que se crean en estos establecimientos.

6.2. La inusitada presencia de padres e hijos de estudiantes

Con la llegada de nuevos y más alumnos jóvenes a la EEMPA, llegan también nuevas situaciones que desconciertan a docentes y directivos y frente a las cuales tienen que readecuarse.

> Nosotros estamos notando últimamente que llegan los padres a la EEMPA. La EEMPA es un lugar para adultos, pero llegan estos chicos de 17, 18 años. Entonces por ejemplo, llegan los padres y le suplican a la directora. Cuando están con la soga al cuello, que traen previas de la escuela de donde vienen, aparecen los padres a suplicar a la directora que por favor los aprobemos en los exámenes para que pasen de año. O sea, apareció la figura del padre, cuando el EEMPA es para adultos...es una escuela de enseñanza media para adultos (Docente EEMPA N° 1300)

Los docentes y directivos refieren a un fenómeno que no ocurría en el pasado y que de pronto se ha tornado un denominador común de las escuelas nocturnas santafesinas. El aumento de la presión parental se observa en todos los niveles del sistema educativo: los hijos son acompañados de sus tutores a los fines de lograr cierta respuesta institucional en la primaria y en la secundaria. Quizás sea un indicador de un proceso de mayor control por parte de los adultos, de la infancia y la adolescencia en las sociedades en que vivimos; acrecentado por el uso de nuevas tecnologías como los celulares y las redes virtuales. En contraste con las miradas de sentido común que identifican un mayor "descontrol" en los adolescentes y jóvenes actuales, la creciente presencia de padres en la escuela permite dar cuenta de una mayor vigilancia en el uso del tiempo, los espacios frecuentados y la configuración de relaciones de amistad.

> Ahora los padres tienen injerencia. Ahora van los padres a preguntar por sus hijos, a quejarse. Uno los deriva a su casa, y se van al ministerio, van a la regional, se quejan. Hace varias gestiones, el ministerio viene, no sólo abriendo los brazos a las quejas de los padres, sino llevando adelante cualquier tipo de reclamo. Es la misma lógica de la secundaria común, porque lo que se produce es una infantilización de la EEMPA (Docente EEMPA. N° 1159)

Pero lo interesante en el problema que nos ocupa, es que estamos hablando de la EEMPA, es decir, de espacios pensados para ser habitados por adultos. La presencia de los padres se ha trasladado a la EEMPA porque “ya no es un adulto lo que estamos recibiendo”. La aparición de la figura de los padres y las madres de los alumnos en la Escuela Media para Adultos es llamativa. Los

docentes se presentan indignados, sorprendidos, y cansados, porque esa lógica de "presión paternal" que es propia de la escuela secundaria común ha llegado a las EEMPA.

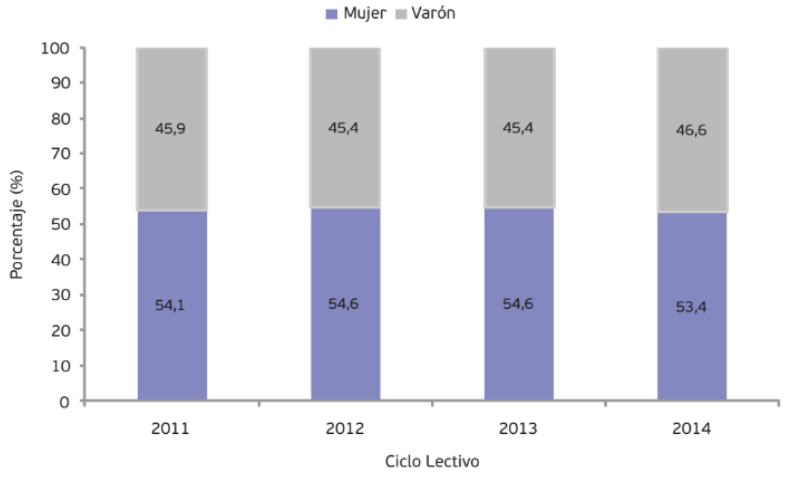
> Tenemos casos de chicas embarazadas que va la mama a inscribirlas, son chicas de 19 años ya. O entran a inscribirse a la institución y entran con la mamá, y el director les dice "¿pero quién se va a inscribir? La mama vaya a afuera". Y si vienen con esas características, son los más difíciles, porque no quieren estar ahí. Entonces lo hacen a regañadientes digamos (Docente EEMPA N° 1328)

Este fenómeno no es el único que se traslada desde el nivel medio común hacia la nocturna. La presencia de jóvenes, principalmente mujeres, que quieren finalizar la educación obligatoria y ha han experimentado la maternidad (o están en eso) se presenta como un fenómeno común en las escuelas medias de la ciudad y también en la EEMPA.

> Tenemos a los chicos que van a la escuela con ellas, no está permitido pero te dicen "no tengo con quién dejarlo". Llevan el bebé, imaginate una criatura de un año, se llega a golpear, el seguro no le cubre...Pero nosotros no queremos perderlas, y te da lástima porque te dicen "no sé con quién dejarlo, no tengo pareja, mi mamá no me lo puede cuidar...", y te abandonan la escuela, y no, te da lástima. Tenés que dejarla (Docente EEMPA N° 1146)

La transformación institucional de la EEMPA adquiere rasgos particularidades al analizar lo qué ocurre con la matrícula de la EPJA de la Provincia de Santa Fe según sexo. Para el período 2011-2014, en la gráfica 11 observamos que las proporciones son similares para ambos grupos, pero la participación de mujeres en estos establecimientos es levemente superior a la de varones, en cada uno de los años analizados.

Gráfica 11. Matrícula EPJASF según sexo, Provincia de Santa Fe, 2011-2014



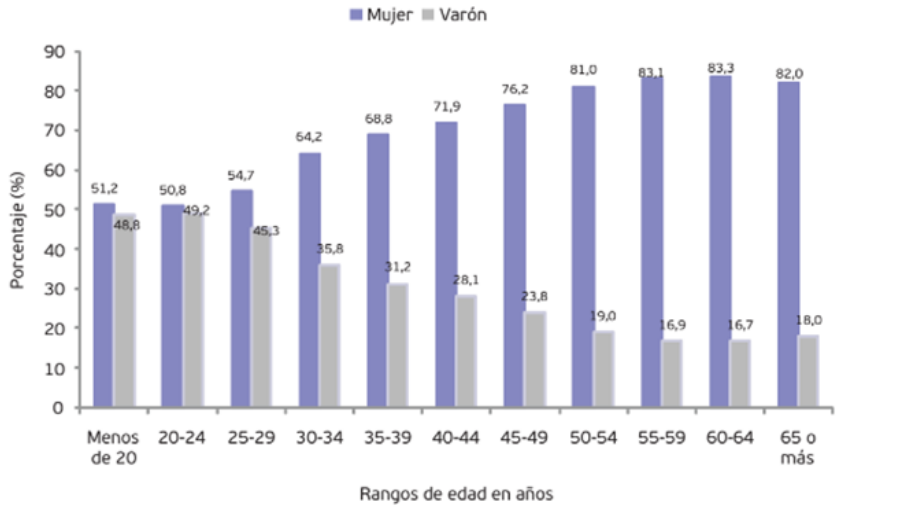
Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Provincia de Santa Fe

DiNIECE en su informe nacional encuentra resultados similares y afirma que "en Argentina, durante la última década, se observa un leve y sostenido aumento del porcentaje de mujeres matriculadas en la modalidad, cuestión que indica un mayor acceso de este grupo a la escolaridad. Los datos muestran que, desde el año 2006, las estudiantes de la EPJA (...) superaron proporcionalmente a los estudiantes varones representando algo más del 50% del total de la matrícula de la Educación Secundaria en los últimos años. Aunque se identifican diferencias en

relación con el promedio nacional, la mayoría de las jurisdicciones se ubica por encima de dicho promedio o con porcentajes similares" (DINIECE, 2013: 23).

Sin embargo, si observamos las diferencias etarias al interior de las mujeres mostradas en la gráfica 12, encontramos un dato llamativo: a partir de los 30-34 años la brecha de participación de los sexos se incrementa cada vez más, hasta llegar a un 83% de mujeres contra un 17% de varones, en el rango de 60-64 años de edad.

Gráfica 12. Porcentaje de matrícula EPJASF según rangos de edades y sexo. Año 2013



Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Provincia de Santa Fe

Al parecer, las mujeres tienden a continuar sus estudios a lo largo de la vida en mayor proporción que los varones. La EEMPA atiende los intereses de mujeres adultas en una etapa del curso de vida en la cual ya no están al cuidado de hijos, es decir, las reciben cuando ya se han desligado en cierta medida de sus roles de madre, y pueden asistir a las escuelas para adultos para finalizar su educación secundaria incompleta.

Por otra parte, es posible pensar la existencia de una mayor cantidad de mujeres jóvenes que hombres jóvenes en las EEMPA, por aquellos casos que percibimos en las entrevistas a docentes, en los que retoman su educación secundaria para obtener el título con fines laborales, en consonancia con el aumento de la participación de las mujeres en el mercado laboral. Al respecto, hacia el final de la investigación hemos percibido un uso social de la EEMPA por parte de las mujeres jóvenes que resulta interesante de pensar a partir de esta información, ya que refleja la importancia que tienen estas instituciones para el sector femenino de la matrícula.

Las mujeres jóvenes entrevistadas manifiestan que están solas, y si bien sabemos que siempre han existido jóvenes que debieron hacerse cargo de la maternidad en soledad, también podemos pensar que estas mujeres no sólo son “madres solas”, sino que son estudiantes que buscan el título secundario para ingresar al mercado laboral.

> Las que abandonan la EEMPA en general son las mujeres. Porque no tienen con quién dejar los chicos. Y ocurre con las jóvenes. Te doy el caso de una nena de 19 años, está en 2do año y tuvo el bebé y empezó a ir con el bebé a la escuela. No puede ir con el bebé a la escuela por una cuestión de seguridad, una cuestión legal. Entonces le hice una adaptación a la casa (Docente EEMPA N° 1159)

Este fenómeno es propio de sociedades modernas y le adjudica a este tipo de maternidad un tinte específico. Con lo que nos encontramos aquí es con mujeres, jóvenes, madres, solteras, que estudian, y trabajan o buscan activamente un empleo.

Como dijimos con respecto al hecho de ser padres o madres, resulta interesante que de los 22 alumnos jóvenes entrevistados, existen 5que son progenitoras. La combinación entre maternidad y finalización de la educación obligatoria es compleja. Estas estudiantes se desafiliaron de la secundaria común por problemáticas ajenas al desempeño educativo y encuentran en la EEMPA la chance de mejorar su situación a partir de la obtención del título secundario. Así, las EEMPA nuclean una gran cantidad de madres con niños pequeños que no poseen espacios o personas con quién dejarlos; pero el establecimiento tampoco puede albergar a estos niños porque, como expresan los docentes, más allá de la molestia que implican, no están dadas las condiciones de infraestructura y personal para atender a niños.

> A mí me da mucha pena cuando viene una alumna con su hijo decirle que no puede venir. Entonces, cuando asumí la dirección fui bastante permeable a dejarlos venir con los chicos. Llegó un momento en el que era imposible dar clases, porque por cada curso había cinco niños, correteando, gritando. Entonces los docentes me dijeron “no podemos trabajar”, y no solo los docentes, los mismos alumnos. No se podía. Cuando vienen chicos de 3, 4, 5 años corren por los pasillos, por las aulas. Jugaban entre ellos, los bebés lloraban. La supervisora, por un pedido del ministerio, nos sugirió que los hagamos firmar, tenemos un acta que tienen que firmar donde ellos se hacen responsables en caso de que le llegue a pasar algo al nene acá adentro. (Docente EEMPA N° 1300)

6.3. La adecuación de las prácticas de enseñanza y evaluación

En cuanto a la forma en la que se enseña en el aula de un EEMPA caracterizado por la mezcla de edades en su interior (y los nuevos problemas que esto trae aparejado), los docentes mencionan que evitan la clase expositiva ("se puede exponer poco") y privilegian el aprendizaje más práctico, mediante la aplicación de saberes más abstractos o teóricos a ejemplos concretos de la realidad ("explicar y articular con ejemplos”, “les hago escribir una experiencia”).

Además, los docentes entrevistados manifiestan que “no responden a la tarea”, “no tienen tiempo de estudiar en su casa”, “les damos, pero no las hacen”, y por ello creen que lo mejor es “no darles tarea”.

Con respecto a la evaluación durante el cuatrimestre, los docentes evitan la instancia evaluativa individual (la "prueba tradicional por escrito") e implementan otros mecanismos, como los “trabajos prácticos”, la “presentación de trabajos, no pruebas”, que “hagan trabajos grupales”, “pruebas de dúo, en pareja”. No obstante, en las materias normalmente existe una “evaluación de cierre individual”, ya que con este instrumento se decide si el alumno se encuentra en condiciones de aprobar la materia.

> Hemos ido implementando formas diferentes de evaluar, que sea más cooperativo. Que el alumno con menos dificultades sirva de ayuda para el que tiene más dificultades. Trabajar con pruebas a dúo, en pareja. La presentación de trabajos, no pruebas. Cada vez se hace menos la prueba tradicional (Docente EEMPA N° 1300)

Asimismo los estudiantes describen cuales son las implicancias de cursar su educación secundaria en una EEMPA, comparan ambas ofertas escolares y rescatan ciertas modalidades educativas de la nocturna.

> En la secundaria común te explican bien pero hasta ahí. Acá, para explicarte algo capaz que vuelven al año anterior, a temas del año anterior, para que todos entiendan a la par. Acá te explican mucho más, en una secundaria común no vuelven tanto (Alumna EEMPA N°1146, 18 años)

Los relatos precedentes como los que siguen reflejan la divergente actitud educativa que tienen los docentes en una modalidad y en la otra. La mayor "dedicación" que perciben los alumnos en las EEMPA, resulta clave para comprender el atractivo creciente de esta modalidad educativa para finalizar el trayecto obligatorio. Que el docente "explique una y otra vez", que retome temas anteriores para comprender la temática del momento, muestra que esa mayor dedicación de la que hablan los jóvenes se caracteriza también por una mayor permisibilidad ("te ayudan más") y una atención personalizada del educador.

> En la Zapata los docentes me ayudaban, pero acá te ayudan más. Les importa más que las personas terminen la escuela, que tengan un título. Me gusta eso que tienen los profesores. Si te va mal en una prueba, ellos te toman trabajos, te dan posibilidad de hacer la prueba de nuevo, es lo bueno que tienen (Alumna EEMPA N°1146, 19 años)

El hecho de que el estudiante no deba responder a la tarea, que no deba "estudiar de memoria", sino más bien articular las ideas con ejemplos prácticos, y que no se vea obligado a rendir pruebas individuales determinantes, ya que siempre existe la posibilidad de recuperación, explican en gran medida el atractivo de la EEMPA por sobre la secundaria común. La valoración que construyen los alumnos jóvenes de la EEMPA como "muy light*",* no parece opacar una experiencia percibida por ellos mismos como positiva y que además facilita la obtención del diploma.

6.6 Recapitulando

El capítulo seis nos invitó a reflexionar sobre las consecuencias que trae aparejada la presencia de nuevos destinatarios educativos, y los desafíos que conlleva para la institución y sus profesionales. La idea de autorregulación, la presencia de padres y madres, la presencia de hijos de alumnas y las formas de evaluar "flexibilizadas" reflejan la reconfiguración institucional que conlleva la presencia de una gran porción de estudiantes de edades juveniles que anteriormente no existía.

Para los adultos que cursan, emergen nuevas modalidades en el aula, y ellos mismos renuevan su experiencia educativa a la luz de la incorporación de estos "chicos" que hace poco tiempo cursaban sus estudios en la escuela secundaria común. Estos adultos cumplen un rol particular para con estos jóvenes al transformar sus hábitos y demostrarles otras formas posibles de ser, pensar, sentir y actuar en el sistema educativo.

Por otra parte, para los docentes y directores, identificamos tres fenómenos nuevos: 1) la figura de los padres y las madres de los alumnos exigiendo ciertas condiciones para sus hijos; 2) la presencia de hijos de alumnas jóvenes en la institución; y 3) la acentuación de la flexibilidad educativa, ante un estudiantado que demanda propuestas educativas no tradicionales y que elige la oferta de la EEMPA porque le brinda en gran medida lo que busca.

7. La reconfiguración de los usos sociales de la EEMPA

Como dijimos anteriormente, en la ley de 1993, las escuelas "nocturnas" eran consideradas "uno de los regímenes especiales dentro del sistema educativo". Sin embargo, en el año 2006, con la nueva Ley de Educación Nacional, se deja a un lado la consideración de la Educación de Adultos como régimen especial y se la ubica en la categoría de "modalidad". Su reconocimiento como modalidad enmarcada en la "Educación Permanente de Jóvenes y Adultos" (EPJA) la define como "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". La recepción provincial de esta legislación nacional, acuña la denominación de "Educación De Jóvenes y Adultos". Este cambio de nomenclatura de la modalidad a lo largo del tiempo, es un indicador material de los intentos de adecuación de la EEMPA a un nuevo escenario social. Estas adecuaciones denotan la reconfiguración del uso social de estas escuelas nocturnas.

7.1. Para qué terminar: los usos posteriores del título secundario según docentes y alumnos

A continuación se exponen los resultados del juego de tarjetas que realizamos al final de la entrevista a docentes y directivos, en el cual se solicitó que se ordenaran jerárquicamente las razones por las cuales los estudiantes jóvenes eligen la modalidad nocturna para finalizar su educación secundaria. A las siete opciones propuestas se les asignó un puntaje del 1 al 7, en función del ordenamiento establecido por cada docente (el puntaje más alto -7- se asigna al primero en orden de importancia, el puntaje más bajo -1- indica el último en orden de importancia, y así sucesivamente). Luego se suman los puntajes para cada opción y se calculan porcentajes para una visualización más clara.

Tabla 10.Juego de tarjetas

Opciones	Puntos	%
Rapidez y Facilidad	68	18,7
Conseguir Trabajo	67	18,4
Flexibilidad Educativa	64	17,6
Articulación con Trabajo	62	17,0
Obligatoriedad legal	51	14,0
Presiones Familiares	33	9,1
Deportes	19	5,2

Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar, características específicas del diseño curricular de la EEMPA (rapidez y facilidad; flexibilidad educativa) y la simultaneidad de estudio y trabajo (conseguir trabajo; articulación con trabajo), aglutinan porcentajes similares y fueron mencionados en primer lugar de importancia. A mayor distancia, los docentes identifican la obligatoriedad legal (derivada del marco jurídico) como una motivación para finalizar la educación secundaria en la EEMA. A mucha distancia del resto, aparecen los motivos vinculados con los deportes y las presiones familiares.

> Tenemos un proyecto que son los micro-emprendimientos. No sé si has visto en televisión, pero hace tres años seguido que lo desarrollamos, con un éxito bárbaro. Hasta el más vago, hasta al que le cuesta horrores entender algo, esos tres días decís "no puede ser lo que yo logré con este chico". Es simplemente abrirles la cabeza, y que con lo que ellos saben pueden armarse una microempresa, y lo armamos desde la nada. Prefiero hacerles hacer este micro emprendimiento y no darles contabilidad, no darles el libro diario, ¿para qué? Si no van a estudiar ellos para ser contador público. Entonces es darles todas las herramientas para abrirles la cabeza, y que ellos puedan tener un recurso (Docente EEMPA N° 1328)

> A la universidad no, no la ven. Sí institutos terciarios. La mayoría es a policía, enfermería, y magisterio. Muchos están inclinados hacia enfermería. Nuestra escuela tiene varios proyectos en relación a salud (Docente EEMPA N° 1300)

En las entrevistas, mientras algunos docentes manifiestan que hay quienes eligen ir a la universidad, otros que creen que la misma es muy "elevada" para estos estudiantes. Si bien es difícil extraer conclusiones careciendo de información empírica real sobre cuáles son las trayectorias que se toman luego de obtener el título secundario, las opciones están claras, según los docentes existen: a) algunos pocos casos universitarios, y b) la gran masa de estudiantes de sectores populares que persigue una mejora en la situación laboral, el ingreso al magisterio, a las fuerzas de seguridad, o al servicio de salud y enfermería.

> Los mejores resultados son aquellos a los que les gustó, le agarraron la vuelta, tienen 20 años y dicen "yo voy a seguir estudiando". Les va a costar, porque el ritmo del EEMPA no es el de la facultad, y capaz están trabajando. Pero nosotros hacemos la feria de las carreras en 5to para que sigan estudiando, capacitaciones, los llevamos para que vean distintas cosas, algo más que ser Policía o Enfermero, lo clásico. Los más jóvenes tienen en claro qué seguir. Capaz no siguen (Docente EEMPA N° 1328)

> Este año nos llamó la atención, este año van a ir a estudiar a la facultad, y no es terciaria! El año pasado uno ingresó a medicina, este año muchos van a estudiar ingeniería, abogacía, y unas chicas van a estudiar el profesorado del magisterio para ser docente o maestra jardinera. Está cambiando, este año cambió, nos admiramos nosotros, e incluso empezamos a exigir más todavía (Docente EEMPA N° 1146)

Algo importante de estos relatos para nuestro proceso de juvenización se trata de la novedad de incluir a estos estudiantes en las "ferias de carreras". Como observamos, esto es reciente, ya que "hace unos años incluyeron a las EEMPA" en estos eventos. He aquí otra muestra de que la situación de las escuelas nocturnas, como expresa una de las docentes, "está cambiando".

Por otra parte, a medida que analizamos las entrevistas a los estudiantes entrevistados, conformamos una tabla sobre la razón principal por la cual expresaban haber ingresado a la EEMPA para obtener su título secundario. A primera vista, entonces, en los estudiantes más jóvenes (de 18 a 21 años) nos encontramos con la mayor proporción de personas que desean "Seguir Estudiando": ocho (8) jóvenes persiguen un título posterior, de los trece (13) estudiantes con esta franja etaria. La categoría "Seguir estudiando" se reduce en gran medida en el caso de los jóvenes de 22 a 25 años y de 26 a 29 años.

Tabla 11. Edad de ingreso y motivo para obtener título secundario, ciudad de Santa Fe, 2018

EDAD DE INGRESO A LA EEMPA	MOTIVOS PARA OBTENER EL TÍTULO		
	Conseguir o mejorar trabajo	Seguir estudiando	Total
18 - 21	5	8	13
22 - 25	3	2	5
26 - 29	2	2	4
Total	**10**	**12**	**22**

Fuente: elaboración propia.

Cabe aclarar que dentro de los que desean continuar estudiando, a diferencia de los pocos casos universitarios, varios estudiantes desean estudiar "carreras cortas" tales como Policía y Enfermería para ingresar al mercado laboral con la mayor rapidez posible.

> Enfermería más que nada, porque si te pones a buscar salidas laborales en lo que es la medicina, es lo ideal. La idea es buscar algo que me dé (Alumno EEMPA N° 1146, 28 años)

De los veintidós entrevistados, seis relataron que ingresaron a la EEMPA con el motivo de obtener el título secundario para trabajar en el área de salud o en las fuerzas de seguridad, fenómeno que responde en gran medida a las características sociales, educacionales, y económicas del grupo mayoritario de jóvenes bajo estudio.

En segundo lugar, analizamos el caso de los estudiantes que desean obtener su título secundario para "Conseguir un trabajo", o para la mejora de su empleo actual, es decir un "Mejor trabajo". De los veintidós (22) entrevistados, diez (10) personas relatan encontrarse en la EEMPA con fines laborales.

> Ahora no trabajo, trabajaba en la municipalidad limpiando, en el cementerio. Era un micro-emprendimiento por un año, era temporal, hasta ahora nada. Habían quedado en llamar pero no llamaron más. Con el tema de que si no tenes terminada la secundaria, no conseguís. (Alumna EEMPA N°1300, 24 años)

> Quiero terminar porque es importante el título, porque si vas a algún lado y no tenes el secundario hecho, no te toman, no tenes un trabajo directamente (Alumna EEMPA N°1300, 18 años)

De esta manera, cerramos el presente apartado, sintetizando los distintos objetivos de la obtención del diploma: por una parte, se presenta un grupo minoritario que busca el título para seguir estudiando una carrera universitaria; por otra parte, aparece un grupo mayoritario que desea ingresar a las fuerzas de seguridad, a enfermería, o se encuentra en la EEMPA porque desea mantener, mejorar o conseguir un empleo.

7.2. La EEMPA como atajo para llegar al mismo lugar

A medida que se analizaron las entrevistas a los estudiantes se percibió que la EEMPA se ha convertido en el lugar donde los jóvenes logran reorientar sus trayectorias y encaminarlas hacia donde "deberían haber marchado originalmente". Esta idea de "reenfocar" sus cursos de vida

aparece en varias ocasiones y denota la posibilidad de reconfigurar el trayecto vital hacia “donde corresponde”.

> "Lo que más quería era terminar en una escuela común, porque viste que al E.E.M.P.A. todos lo miran ahí como que es para gente que no pudo terminar porque no le dio, o porque tuvo problemas. Ahora ya me da igual, no me da vergüenza decir que voy al E.E.M.P.A. Voy a seguir estudiando igual" (Alumno E.E.M.P.A 1159)

Esta idea de sentido común de volver a “encarrilarse” con sus compañeros que sí cumplieron con las edades normativas establecidas legislativa e institucionalmente, puede ser leída como un uso social de la EEMPA convertida en un atajo para continuar con lo que se tenía previsto para cada estrato social.

> Quiero terminar la secundaria lo antes posible para empezar la facultad. Quiero estudiar abogacía porque quiero ser abogada penalista. (Alumno EEMPA N°1146, 18 años).

> En verdad yo quiero terminar la escuela hace rato, siempre me gustó. Yo quiero el título secundario para seguir una carrera: enfermería o instrumentalista quirúrgico que son 3 años. Algo relacionado a la medicina (Alumno EEMPA N° 1146, 19 años)

Ya sea que se trate de ingresar a una carrera universitaria, terciaria, o simplemente el ingreso al mercado laboral formal, la EEMPA es usada por estos jóvenes para enderezar una trayectoria obturada y poder continuar con lo previsto para su origen social.

Nos remitimos a la idea de Bourdieu del “espacio de los posibles” para comprender cómo la EEMPA se convierte en un instrumento que acorta el camino para alcanzar aquellas expectativas que tiene el joven por ser naturales para su grupo (Bourdieu, 1991). Como sabemos, la construcción de estas expectativas es el resultado de la incorporación de las estructuras sociales, donde las relaciones de poder y fuerza aparecen como naturales, consecuencia de la apropiación de las estructuras objetivas, lo que crea un ordenamiento en el que el sujeto se ubica a sí mismo y a los demás. En síntesis, estos elementos se traducen en la visión que tienen los estudiantes de alcanzar determinados títulos o empleos de acuerdo a las disposiciones incorporadas en sus grupos de origen.

Encontramos aquí un uso instrumental de la EEMPA, ya que se torna un atajo para continuar con los caminos que su origen social trae “preestablecidos”: tanto el grupo mayoritario como el minoritario, a través de la obtención del diploma de manera sencilla y rápida en la EEMPA logran retomar “su camino natural de clase”. La EEMPA se convierte para todo este grupo juvenil en un camino más corto para continuar con las opciones de vida adulta que ya se encuentran configuradas en su “espacio de los posibles”.

7.3. La EEMPA como espacio que habilita el empoderamiento

Por otra parte, la EEMPA posee también otro uso social indirecto, vinculado a la restitución de ciertas identidades sociales dañadas. Encontramos esto particularmente en el grupo mayoritario descripto, ya que a través de la obtención del título secundario, en grupos juveniles que son

primera generación de estudiantes del nivel medio y que provienen de sectores vulnerados, la posibilidad de contar con el diploma se convierte en una reconfiguración de la imagen social.

> Para ser más educado te sirve el EEMPA. Por ahí chocas con personas en el laburo, y te dicen "ay ahora porque vas a la escuela, si antes eran un mongo!". Pero al venir a la escuela vos no te das cuenta que cada vez sos más educado y mejor persona. Y eso por ahí la sociedad no lo sabe (Alumno EEMPA N° 1300, 26 años)

A través de este uso social más bien simbólico, la EEMPA se convierte en "empoderadora" de aquellos grupos que han sufrido la exclusión (educativa, cultural, económica) a partir de sus orígenes sociales. Luego de los diversos sentimientos de "fracaso" o "desviación" que han experimentado en diversas esferas de sus trayectorias, la obtención del título secundario a través de este atajo (uso instrumental previamente mencionado de la EEMPA), hace que el joven sienta un cambio de rol, o estatus, ya que percibe que la obtención del diploma constituye una migración entre diferentes mundos sociales.

Particularmente, analizamos el "empoderamiento" de mujeres jóvenes, siempre tomando esta noción como una idea de sentido común que denota el sentimiento de reconfiguración del "rol social tradicional".

> Y lo que se trabaja mucho en EEMPA, y por eso me emociona, es la cuestión de la mujer. Yo vi mujeres que empezaron a valorarse a partir de las EEMPA. Darse cuenta de que ellas tenían derechos, y que podían. Hubo problemas matrimoniales, hubo maridos que no querían que las mujeres vayan al EEMPA, parece mentira a esta altura, pero todavía existe.(Docente EEMPA N° 1309)

> La violencia de género es terrible, alumnas golpeadas, hemos tenido casos donde los varones golpeadores han entrado a la escuela, cegados completamente a buscar a su pareja mujer. No quieren que esté acá, o por celos. Todos los años tenemos 2, 3 o 4 casos en que nos damos cuenta por todo el seguimiento que hacemos, tenemos un proyecto de tutoría, en el que un docente que tiene contacto directo con un curso. Y ahí es donde conocemos casos complejos.(Docente EEMPA N° 1328)

> La EEMPA para las mujeres grandes es un lugar donde ella es valorada por ella, no función del "rol de". No es la madre, la abuela, es la compañera que aprende. Y soportar a los tipos en el 1er año que dicen "A qué macho fuiste a ver ahí?", les hacen la vida imposible, y en la medida en que ella va empoderándose, el tipo pierde poder sobre ella. Por lo tanto, va a hacer todo lo posible "Mira, los chicos lloran", "No es lo mismo la casa sin vos", llenarla de culpa para que abandone. Me pasó que entró un tipo y la sacó del aula y se la llevó (Docente EEMPA N° 1159)

Sin tener un conocimiento profundo de las trayectorias de estas mujeres, sólo sabemos que suelen haberse unido con estos hombres desde muy jóvenes, y poseen hijos con ellos desde pequeñas. Mientras que en otros sectores sociales a esta edad se está ingresando a la educación superior y la maternidad aparece como algo lejano o no deseable, estas mujeres sólo conocen cierta realidad familiar y barrial, y cuando desean probar suerte finalizando la secundaria para poder ingresar en el mercado laboral, el entorno social aparece para recordarles cuál es su rol en esos sectores sociales: son madres y esposas, no estudiantes ni trabajadoras.

Este es el caso de todos estos "estudiantes empoderados" (mujeres y hombres jóvenes en general): luego de todos los obstáculos que vivieron durante su adolescencia, a través de la

obtención del diploma, perciben una transformación en sus identidades sociales. La restitución de identidades deterioradas (Goffman, 2006) se ha convertido en un uso social indirecto de la EEMPA para con los jóvenes que la habitan.

7.4. Recapitulando

Como hemos dicho en otra ocasión, el declive de la alfabetización de adultos se ha dado de manera paralela a la reconfiguración del uso social de las Escuelas de Enseñanza Media para Adultos. La Argentina que describimos, las propuestas de alfabetización de adultos de mediados de la década de 1960, y su versión santafesina hacia 1970, han encontrado su fecha de caducidad. Simultáneamente, determinados procesos sociales, económicos, políticos, y educativos afectaron al nivel medio común en nuestro país. Los resultados en estas reconfiguradas institucionales están a la vista.

A partir de este análisis han emergido los nuevos usos sociales actuales de la EEMPA. El ingreso a esta modalidad, según estos entrevistados, se da principalmente por fines laborales (mejorar el trabajo, ascender o ingresar al mercado laboral, e ingreso a seguridad o enfermería), y por fines académicos en una menor medida (los casos de futuros universitarios).

Por último, incluimos dos usos sociales de las EEMPA que no se había previsto a la hora de investigar este objeto de estudio y que se vinculan por un lado, con obtener el título secundario a través de un "atajo" para volver a encarrilarse con su origen social; y por otro lado, con el hecho de "empoderarse", es decir, reconfigurar la identidad social dañada a través de la obtención del título secundario. Por lo tanto, al cuadro que finalizó el capítulo siete lo completamos con los aportes del presente apartado:

Tabla 12. Características estudiantiles, objetivos de obtención del diploma y usos sociales

CARACTERÍSTICAS ESTUDIANTILES		*OBJETIVO DE LA OBTENCIÓN DEL DIPLOMA*	***USOS SOCIALES DE LA EEMPA***
GRUPO MAYORITARIO	• Repitentes • Comer o estudiar • Estudiantes en soledad • Maternidad joven	• Mejorar trabajo • Conseguir trabajo • Enfermería/Policía	• **USO LABORAL** • **USO INSTRUMENTAL** • **USO SIMBÓLICO**
GRUPO MINORITARIO	• De privadas • Casi técnico	• Continuar estudiando una carrera universitaria	• **USO INSTRUMENTAL** • **USO ACADÉMICO**

Fuente: elaboración propia.

Reflexiones finales

El hilo argumental que guió este trabajo sobre los cambios actuales en las Escuelas de Enseñanza Media para Adultos, inicia con la descripción de la "Segunda modernidad y la renovación institucional", para culminar con la "Reconfiguración de los usos sociales de la EEMPA". Entre ambos puntos, hemos recorrido problemáticas diversas.

El advenimiento de la modernidad reflexiva y la restructuración de los marcos regulatorios de la acción de individuos e instituciones, presentan desafíos al sistema educativo en general y al nivel secundario en particular.

En nuestro país, en paralelo al creciente ensanchamiento de las brechas sociales y económicas entre sectores, la ampliación de la educación obligatoria en el año 2006 reconfiguró las exigencias del mercado laboral. La necesidad de adaptar la escuela a las demandas del mercado de trabajo se acentúa, ya que la obtención del diploma es hoy un requisito excluyente para poder ejercer un empleo (por lo menos, formal). Sin embargo, la escuela secundaria no termina de adaptarse a esta nueva relación.

Ante las problemáticas vividas en el nivel medio, se desarrolla un proceso de migración de educandos hacia la modalidad nocturna, modalidad que no ha sido creada originalmente con este fin. El uso social original de la EEMPA -alfabetizar a la población adulta- hoy se disipa a la par que se consolida una población que precisa de los servicios de estas instituciones.

Estos migrantes, en general primera generación de estudiantes secundarios, provienen en su mayoría de hogares con bajo capital cultural; han repetido de año en una o más ocasiones, y se han vistos obligados a ejercer un empleo o una maternidad joven mientras asistían a la escuela. Asimismo, encontramos un grupo minoritario que proviene de instituciones de gestión privada y de escuelas técnicas que también encuentra en la EEMPA la posibilidad de volver a encarrilar sus trayectorias con las exhibidas por su sector social.

El proceso de migración parece reflejar una inadecuación de las dinámicas educativas y pedagógicas que existen en el secundario común con algunos grupos sociales que ingresan al nivel. El apartado "Del infierno al paraíso" permitió observar de qué modo los estudiantes jóvenes encuentran en la EEMPA una vía de escape de los modos de enseñanza del nivel medio común, donde se observa una vivencia de la experiencia educativa como "obligada", una trayectoria con obstáculos constantes, y educadores y un espacio educativo que se describen como hostiles y verticalistas. Frente a ello, se presenta la posibilidad de "elegir" terminar los estudios en la EEMPA, cursar en un ambiente educativo con características horizontales y familiares, y obtener el título secundario de manera más ágil y sencilla.

Desde ya, ante el desembarco de estos grupos juveniles en un espacio configurado inicialmente para adultos y adultos mayores, las transformaciones no tardan en llegar. La presencia de nuevos actores (padres e hijos de alumnos) y las reformas en los modos de evaluar a los estudiantes,

reflejan las consecuencias que trajo aparejada la juvenización de la matrícula para estos espacios y sus reglas. Sin embargo, ante la presencia de los pocos adultos que persisten en el ambiente, la EEMPA se torna un espacio de negociación, contención y regulación, ya que estas personas mayores transforman los hábitos y muestran otras formas posibles de ser, pensar, sentir y actuar a estos migrantes jóvenes, lo que configura una suerte de adultización de los grupos juveniles.

El microclima que se desarrolla en las aulas de las EEMPA invita a preguntarnos por el funcionamiento que deriva de esta mezcla de edades, clases sociales, y orígenes diversos. Frente al ideal moderno de la Escuela como creadora de ciudadanía y homogeneizadora de una sociedad argentina muy variada -crisol de culturas-, lo que ocurre en las escuelas nocturnas hoy nos empuja a reflexionar sobre los nuevos usos sociales de este "crisol de edades y orígenes sociales" en el ámbito educativo. En un mismo espacio de enseñanza se combina un grupo minoritario que proviene de estratos medios y altos de la ciudad, que busca el título para seguir estudiando una carrera universitaria; junto a un grupo mayoritario que proviene de sectores sociales más postergados, y desea obtener el diploma para poder conseguir un empleo estable.

Además de estos dos usos sociales principales de la EEMPA, el académico y el laboral, en el curso de la investigación, encontramos dos usos sociales secundarios que se vinculan a la posibilidad de enderezar trayectorias obturadas y dar continuidad a lo previsto para cada origen social, y en segundo lugar, restituir algunas identidades dañadas. Estos dos usos constituyen los últimos hallazgos de la investigación, y explican el carácter instrumental y simbólico -o identitario- que reviste la EEMPA actual.

En síntesis, la EEMPA presenta una estructura educativa atractiva para grandes sectores de alumnos. En paralelo, el nivel medio común pierde cierto monopolio en la jurisdicción educativa ante el peso que cobran estas instituciones para finalizar la trayectoria educativa. Frente a ello, se da lo que denominamos como migraciones educativas, un conjunto de actores que migran a una oferta escolar más "líquida" y afín a ciertos grupos sociales.

Todos estos estudiantes han encontrado en el formato escolar de las Escuelas de Educación Media para Adultos la posibilidad de obtener su diploma sin perder tanto tiempo. En ese sentido, la EEMPA se ha convertido en el salvavidas de este gran colectivo estudiantil.

La juvenización sólo puede explicarse en un contexto de declive de la alfabetización de adultos, de obligatoriedad institucionalidad de contar con el título secundario, y de reconfiguración del uso social de estas instituciones. El fenómeno estudiado nos invita a pensar cuál es la pertinencia actual de las modalidades educativas del nivel medio común de nuestro país, y cuáles son las respuestas que tiene preparadas el sistema educativo frente a la introducción de nuevos grupos en sus aulas. Pero además, ilumina las potencialidades que emergen de los espacios donde la mezcla social (de edades, de orígenes, de escuelas de procedencia) todavía es posible en un escenario marcado por la segmentación de circuitos y modos de vivir la vida.

Bibliografía

Balardini, S. (2000) De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud. Última Década, núm. 13, Centro de Estudios Sociales Valparaíso, Chile

Báscolo (2014) Desequilibrios territoriales en la provincia de Santa Fe. Evolución e impactos de los procesos económicos de los últimos años.

Bustamante, R. (2002) Post-ilusiones: Sobre jóvenes, política y políticas sociales. UNMSM-Mayo 2002

Bauman, Z. (2013) Sobre la educación en un mundo liquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo. Buenos Aires: Paidós, 2013

Beck, U. (1998). La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad, Barcelona, Paidós,

Beck, U. (2000) The cosmopolitan perspective: sociology of the second age of modernity En: The British Journal of Sociology, vol. 51, nº 1, pp. 79-105.

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003).La individualización, Barcelona, Paidós.

Bourdieu, Pierre (2014). Las estrategias de la reproducción social. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014

Bottarini, Roberto (2012) La Campaña de alfabetización de adultos en el gobierno de Illia (1963-1966). Universidad Nacional de Luján.

Braslavsky C. (, 1990) "Conducción educativa y calidad de la enseñanza media"

Castel, R., (1995) Las metamorfosis de la cuestión social Una crónica del salariado

Castells, Manuel (1998) La era de la información: economía, sociedad y cultura

Cappellacci, I; Miranda, A. (2007) La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. DINIECE. Ministerio de Educación. Buenos Aires. Disponible en línea: http://diniece.me.gov.ar

Consejo Federal de Educación. Educación Permanente De Jóvenes Y Adultos. Documento Base. Septiembre de 2010

Dávila, S.; Rougier, M. A. (2011) Historia de las Escuelas de Enseñanza Media para Adultos de la Provincia de Santa Fe (Inédito)

Dubet, F. (2006). El declive y las mutaciones de la institución.

Dubet y Martuccelli (1998) En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.

Dubet, F. (2010) Crisis de la transmisión y declive de la institución.

Dubet, F. (2017) Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Durkheim, E. (1974) Educación y sociología, Buenos Aires, Shapire

Durkheim, E. (1976): Educación como socialización, Salamanca, Sigueme.

Duschatzky, S. (1999) “La escuela como frontera”.

Duschatzky, S. (2011) Imágenes de lo no escolar, Paidós

Elias, N. (1994) Conocimiento Y Poder

Elias, N. (1987). “Introducción”. En El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Pág. 9 a 46. Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (1987). “Individualización en el proceso de la sociedad”, En La Sociedad de los individuos, Península, Barcelona (selección de páginas).

Elias, N. (1991) Mozart. Sociología de un genio

Elias, N. (1998) La civilización de los padres y otros ensayos

Finnegan, Florencia (2014) La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina Una expansión controversial. Agosto de 2014.

Freidin, B. (2007) El proceso de construcción del marco teórico en el diseño de una investigación cualitativa.

Giddens, A. (1993). Consecuencias de la modernidad. Alianza Editorial, Madrid.

Giddens, A. (1991). Modernidad e identidad del Yo. Editorial Península, Barcelona.

Giddens, A. (1995) La constitución de la Sociedad: bases para la teoría de la estructuración

Giddens, A. (2000) Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea. Editorial

Guadagni y Boero (2015) La educación argentina en el siglo XXI : los desafíos que enfrentamos: calidad, deserción, inclusión

Held, D. (1997) La democracia y el orden global

Holstein y Gubrium (1995) The Active Interview

Jacinto, C. (2001) La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades

Kessler, Gabriel (2014). Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013. CABA, Fondo de Cultura Económica.

Kessler, G. (2011) Exclusión Social y Desigualdad ¿Nociones útiles para pensar la estructura social Argentina?

Kessler, Gabriel (2002) La Experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires.

Luhmann, Niklas(1996) Teoría de la sociedad y pedagogía, Bar ce lona: Paidós.

Luna, M. V. (2017) Desafíos de la enseñanza en la escuela secundaria: algunas reflexiones didácticas.

Macri, M. (2010) Estudiar Y Trabajar.

Martuccelli, Danilo (2009) La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción.

Maxwell, J. (1996) Qualitative Research Design. AnInteractiveApproach.

Ministerio de Educación de la Nación. La Educación Argentina en cifras 2012.

Ministerio de Educación de la Nación. Estudiantes Del Nivel Secundario De La Educación Permanente De Jóvenes Y Adultos (EPJA) Serie Informes de Investigación / N° 8 / Noviembre de 2013

Ministerio de Educación de la Nación. La obligatoriedad del nivel secundario. Una mirada en base a un abordaje cuantitativo. Temas de Educación / Boletín N° 11 / Septiembre de 2015

Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Dirección General de Información y Evaluación Educativa EPJASF 2014: Situación de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Santa Fe. 1ª Ed. Santa Fe, 2016.

Minujín, A. (1992) Cuesta Abajo: Nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina. Unicef. Buenos Aires: Losada.

Norman, V. (2003) La juventud argentina. Centro de información y documentación DINAJU

ONU (2008) Situación y desafíos de la juventud en IberoaméricaParedes, S. M., y Pochulu, M. D. (2015) La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina

Rivas, Axel (2010) "Radiografía de la educación argentina". Buenos Aires.

Rojas, Alejandro D. (2011). La historia y las finalidades de su enseñanza. Algunas pistas teórico–metodológicas para el análisis de los supuestos ideológicos de la historia enseñada en el nivel secundario para adultos

Rodríguez, Lidia. (1992). La Educación de adultos en Argentina.

Rodríguez, Lidia. (1996). El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos.

Salvia, Agustín y Miranda, A. (1999). Norte de nada. Los Jovenes y la exclusion en los 90. REALIDAD ECONOMICA, (3-165) 110-124.

Salvia, A. (2011) De marginalidades sociales en transición a marginalidades económicas asistidas en Revista Encrucijadas. N°48. UBA.

Salvia, A. (2008) La cuestión juvenil bajo sospecha. En: Salvia A. Jóvenes promesas. Trabajo Educación y exclusión de jóvenes pobres en la Argentina. UBA. Miño y Dávila.

Sarmiento, D. (1849) De la educación popular. Santiago de Chile: Imprenta de Julio Belín

Sennet, R. (1978) El declive del hombre público

Sennet, R. (1998) La corrosión del carácter

Gentile, Natacha y Sowyn, Fernando M. (2012). Reconstruyendo historias de jóvenes excluidos en el Pdo. de Gral. Pueyrredon. Un estudio de caso a partir de indagar en las apreciaciones subjetivas de gestores de programas de juventud.

Steinberg, M. (2004) Juventud y primer empleo. Instituto de formación de líderes sociales.

Tabaré Fernández Aguirre (2010). La desafiliacion en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas. Editado y coordinado por Tabaré Fernández Aguirre, Montevideo, Uruguay.

Tenti Fanfani, E., (2002) Nuevos docentes y nuevos alumnos

Tenti Fanfani, E. (2003). Educación Media Para Todos. Los desafíos de la democratización del acceso.

Tenti Fanfani, E. (2007) La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación

Tenti Fanfani, Emilio (2015). La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Tenti Fanfani, Emilio; Grimson, Alejandro (2014). Los mitos de la educación argentina. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Terigi, Flavia (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta Educativa, núm. 29, junio, 2008, pp. 63-71 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

Tinto, Vincent (1989) "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva", en Revista de la Educación Superior.

Tiramonti, G. (2003) “Estado, Educación, y sociedad civil: una relación cambiante” en: Tenti Fanfani, E. (comp.)

Tiramonti, G. (2011) La escuela media en debate

Urteaga, Eguzki (2009) Las teorías de la sociología de la educación en Francia

Glosario de siglas

BAPA: Bachillerato Libre para Adultos

CNAEE: Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar

DiNIECE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa

EEMPA.: Escuelas de Enseñanza Media para Adultos

EDJA: Educación de Jóvenes y Adultos

EPJA: Educación para Jóvenes y Adultos

EPJASF: Educación para Jóvenes y Adultos de la Provincia de Santa Fe

PNIAEA: Programa Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos

SITEAL: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura