

Serie:
La Educación en Debate

Documentos de la DiNIECE

6

Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria



**Ministerio de
Educación**
Presidencia de la Nación



Dirección Nacional de
Información y Evaluación
de la Calidad Educativa

Presidente de la Nación

DRA. CRISTINA FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

Ministro de Educación

Lic. JUAN CARLOS TEDESCO

Secretario de Educación

PROF. ALBERTO E. SILEONI

Subsecretario de Planeamiento Educativo

Lic. OSVALDO DEVRIES

Director Nacional de Información y Evaluación
de la Calidad Educativa

Lic. EDUARDO ARAGUNDI

SENTIDOS EN TORNO A LA “OBLIGATORIEDAD” DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Elaboración:

Área de Investigación y Evaluación de Programas

Coordinadora: Liliana Pascual

Equipo responsable: María Paula Montesinos
Liliana Sinisi
Susana Schoo

Diseño Gráfico: Coralia Vignau
Juan Pablo Rodriguez
Karina Actis

Marzo 2009

Este documento fue preparado por María Paula Montesinos, Liliana Sinisi y Susana Schoo, profesionales de la Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de los autores y pueden no coincidir con las del Ministerio.

Índice

Resumen.....	5
I. Introducción	7
II. Debates sobre obligatoriedad de la educación secundaria. Algunos aportes.	8
III. Los sentidos de la obligatoriedad.	11
III.1. Los sentidos de la obligatoriedad en las normativas nacionales	7
III.2. Los sentidos de la obligatoriedad en la perspectiva de los actores institucionales	
Directivos y docentes.	14
Obligatoriedad ¿de quién y para quiénes?	14
Supuestos en torno al fracaso escolar de los jóvenes	19
¿Otro modelo de escuela?	20
III.3. Los sentidos de la obligatoriedad en la perspectiva de los estudiantes	22
Obligación: ¿de quién y para quiénes?	22
Tener un título ¿para qué?	23
Obligatoriedad incorporada: el fin justifica los medios	26
Quedarse en la escuela ¿cómo?	28
IV. Conclusiones.....	31
V. Bibliografía.....	35

Resumen

La extensión de la obligatoriedad a la educación secundaria, sancionada en la Ley de Educación Nacional, se apoya en principios de democratización y equidad educativa, y mantiene correspondencias con demandas sociales de “más educación”. Pero, también, representa nuevos desafíos para la escolarización /inclusión de los jóvenes que no asisten a la escuela y para garantizar la terminalidad.

Diversos estudios teóricos así como el trabajo de campo realizado en escuelas del Conurbano Bonaerense dan cuenta de diferentes sentidos en torno al concepto mismo de obligatoriedad. Éstos condensan y actualizan diversos debates sobre el sentido de la escuela secundaria, quiénes son o deberían ser sus destinatarios, especialmente cuando se trata de incluir y retener a jóvenes atravesados por procesos de vulnerabilidad social. Y, de manera fundamental, los actores se interrogan respecto de cómo lograr retener y/o incorporar a quiénes fueron anteriormente expulsados por las propias instituciones educativas. En la expresión de estas posiciones y repre-

sentaciones se ponen en juego, entre otras, la historia selectiva del nivel secundario, los cambios aparejados con la progresiva ampliación de su matrícula incluyendo a “nuevos estudiantes”; las diversas posiciones asumidas en torno a la relación entre masividad y calidad de la enseñanza, las dificultades de los sistemas educativos para garantizar la permanencia y terminalidad educativas a gran cantidad de jóvenes y las condiciones sociales que los atraviesan y que les imponen colaborar tempranamente en la reproducción familiar. Para los jóvenes entrevistados, la educación secundaria aparece como una “obligación necesaria”, a la que le otorgan un valor instrumental anclado en la expectativa de que la posesión del título mejoraría su inserción laboral y social a futuro

Así, el cumplimiento de la obligatoriedad representa un desafío para las políticas educativas ya que, su cumplimiento, supone garantizar el acceso, permanencia y terminalidad de sectores sociales que no fueron sus destinatarios históricos.

I. Introducción

En diciembre de 2006, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 dispuso la obligatoriedad de la educación secundaria. La ampliación de los años obligatorios no sólo genera desafíos en torno a su efectivo cumplimiento sino que da lugar a viejos y nuevos debates -en los ámbitos académicos, en los espacios de definición de políticas, así como en las mismas escuelas- sobre su significado, necesidad e implicancias.

En este artículo se abordan algunos sentidos políticos y pedagógicos que se construyen en torno a la obligatoriedad de la educación secundaria. En un primer apartado, se abordan las discusiones en torno a la obligatoriedad desde los ámbitos académicos. Luego, se presentan las diferentes normativas que la regularon desde los orígenes del sistema educativo argentino hasta la actualidad. Finalmente, se focaliza el análisis en las diferentes representaciones que sobre ella manifiestan jóvenes que asisten a la escuela secundaria, profesores y directivos de este nivel.

El material de base para el análisis de este último punto fue recabado en el marco de una investigación desarrollada en el año 2007, incluida en un estudio más amplio acerca de las políticas educativas orientadas al cumplimiento de la obligatoriedad de este nivel¹. El trabajo de campo se llevó a cabo en tres escuelas del conurbano bonaerense y se realizaron entrevistas a directivos y profesores así como entrevistas grupales a estudiantes de Educación Polimodal. En ellas se indagaron, entre otras cuestiones, las representaciones que dichos actores construyen en torno a la obligatoriedad de la educación secundaria y los desafíos que representa para el Estado, las escuelas, directivos, profesores, familias y estudiantes.

¹ Estas investigaciones son parte de las que se desarrollan en el Área de Investigación y Evaluación de la DiNIECE.

II. Debates sobre la obligatoriedad de la Educación Secundaria. Algunos aportes

De la extensa bibliografía en torno a la educación secundaria, se seleccionó un conjunto de trabajos que, a su vez, pueden dividirse en dos grupos. Por un lado, la gran mayoría de los trabajos que focaliza en los desafíos de la escolaridad secundaria. En ellos, puede observarse un consenso generalizado acerca de la importancia del ingreso y retención escolar de los jóvenes; es decir, la obligatoriedad de la educación secundaria aparece como un valor en sí mismo. En estos trabajos, la asociación entre “derecho a la educación”, “escolaridad” y “obligatoriedad” pareciera haberse instalado como forma de pensar y organizar la educación; y la escuela se representa como un canal privilegiado y aparentemente único para garantizar tal derecho y formar a las jóvenes generaciones.

Por otro lado, un segundo grupo de trabajos realiza diferentes reflexiones en torno a la obligatoriedad escolar secundaria. En estos casos, los autores la interrogan tanto como principio estructurador de campos de derechos y obligaciones ciudadanas, en su eventual rol de solución frente a los problemas presentes en el logro de la cobertura escolar secundaria así como recuperando los sentidos que en torno a ella construyen los adolescentes. De esta manera, este grupo de trabajos no analiza la obligatoriedad como un a priori que contenga en sí misma efectos positivos.

Dentro del primer grupo de estudios, diversos autores sostienen que -a lo largo de los últimos años- se produjo un importante crecimiento de la matrícula de la educación secundaria (Tenti Fanfani, 2003; Tedesco, 2004; Jacinto y Terigi, 2007) y que la extensión de la obligatoriedad constituye una respuesta a las crecientes demandas por más educación (Braslavsky, 2000). Sin embargo, esta expansión se produjo con dificultades en materia de calidad y equidad. Jacinto y Terigi analizan los procesos de expansión del nivel secundario en el contexto latino-

americano, enfatizando en las desigualdades existentes entre los países así como al interior de un mismo sistema educativo. Señalan que, frente a los desafíos presentes para lograr la extensión de la escolaridad, los diferentes gobiernos implementaron tanto políticas focalizadas para la inclusión y retención de jóvenes en situación de “riesgo educativo” o que se encontraban desescolarizados; como “políticas de mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes”. Estas últimas, tuvieron como destinatarias a todas las escuelas dado que, desde el momento en que se comenzaron a implementar, involucraron modificaciones curriculares y la formulación de proyectos institucionales que debía realizar el conjunto de las instituciones educativas. En este sentido, Braslavsky (2000) sostiene que -en el contexto de reformas educativas iniciadas hacia fines del siglo XX- las políticas de extensión de la obligatoriedad escolar se apoyaron en la expansión de la oferta escolar y en modificaciones en las estructuras académicas de los sistemas educativos en un “continuum de ciclos”.

Algunos autores entienden que estas políticas no han sido suficientes. Tenti Fanfani (2003) acuerda con que se produjo un crecimiento e incorporación de grupos sociales que históricamente no habían accedido al nivel secundario. Sin embargo, sostiene que no se ha podido lograr un modelo estable de oferta educativa para este nivel; así como tampoco definir objetivos claros y estrategias institucionales y pedagógicas adecuadas a las nuevas problemáticas sociales. En definitiva, el autor plantea que el sistema educativo ofreció a estos nuevos y diferentes alumnos la misma oferta institucional. Desde su perspectiva, otro de los puntos críticos que estarían limitando la expansión del nivel se relaciona con las condiciones sociales necesarias para sostener la escolarización de los adolescentes y jóvenes especialmente en contextos de crisis y exclusión social. A pesar de estas condiciones adversas, reconoce que las demandas sociales por más educación

siguen en vigencia y, en la actualidad, se le suma a esta “obligatoriedad social” la “obligatoriedad legal”: todos los adolescentes deben estar en la escuela. Sin embargo, estas novedades no se procesan *pacíficamente* por las familias, las instituciones y sus agentes. Así, para Tenti Fanfani, la masificación y la obligatoriedad plantean un desafío inédito al sentido actual de la enseñanza secundaria, tanto para la sociedad como para sus protagonistas: docentes, alumnos y familias. El éxito y el fracaso del aprendizaje dependerá de la capacidad que tengan las instituciones para adecuar contenidos y dispositivos didáctico-pedagógicos a los nuevos ingresantes.

Ante el desafío que representa una educación secundaria universal, Tedesco y López (2004) se preguntan por los motivos por los cuales los jóvenes no asisten a la escuela. Una primera respuesta se refiere a la falta de establecimientos para atender a la matrícula potencial, dado que históricamente este nivel se reservaba para una minoría. Al igual que Tenti Fanfani, los autores mencionados señalan que otro obstáculo radica en que muchos jóvenes atraviesan por situaciones de precariedad y pobreza, por lo que deben asumir ciertas responsabilidades con el fin de ayudar al bienestar de sus familias. También, Tedesco y López señalan la existencia de un desajuste entre las características de la oferta educativa y el desempeño real de los actores del proceso pedagógico. Desde esta perspectiva, existe un malestar docente, así como un malestar de los alumnos, que no encuentran en la escuela un espacio significativo. En este sentido, los autores ponen el acento en la distancia entre la “cultura escolar” y la “cultura de los jóvenes”, y explican que, si bien la expansión de la escuela ha masificado la condición de joven, ese mismo proceso ha aumentado su diversidad interna. Frente a las posibilidades de socialización que ofrece la escuela, se desarrollan opciones que asumen en muchos casos contenidos alternativos (bandas o tribus, culturas caracterizadas por la oposición a las instituciones). Para estos autores, en la “cultura juvenil”, el lugar de la escuela lo han ocupado en cierta forma el mercado y el consumo. A su vez, el trabajo de los docentes presenta nuevas características y desafíos: no sólo deben reconvertirse en función de los nuevos contenidos

a enseñar sino que su trabajo, tradicionalmente individual, ahora debe articularse con el de otros profesionales y en el marco de un proyecto institucional. Además, los autores sostienen que los alumnos llegan a las aulas en “condiciones de educabilidad”² muy distintas a las esperadas por los docentes y reclaman una atención personalizada. Para Tedesco y López, los métodos didácticos tradicionales ya no son útiles en estos nuevos escenarios.

Dentro del segundo grupo de trabajos -y desde otra perspectiva- Octavio Falconi (2004) cuestiona -a partir de sus investigaciones- aquellos análisis que quitan el signo político a las manifestaciones de los jóvenes y contraponen como irreconciliables la “cultura escolar” y la “cultura de los jóvenes”. Al respecto, el autor argumenta que es la propia institución escolar la que construye y naturaliza esta oposición. Desde su perspectiva, esta dicotomía es una construcción de la “gramática escolar”; considerando, así, que el proceso de resistencia de los jóvenes es un intento de empujar las fronteras simbólicas de esa gramática para poder constituir una nueva identidad como alumno que incluya los gestos y símbolos juveniles. En este sentido, no existiría una absoluta cultura juvenil exterior a la escuela para los sujetos escolarizados. No obstante, la escisión entre ambas experiencias se profundiza en la medida en que el dispositivo escolar opera sancionando y excluyendo la diferencia. Para el autor, esta mirada reduccionista del conflicto impulsa a que los jóvenes se escolaricen “a como dé lugar” y sin reflexionar acerca de las prácticas que se despliegan en las escuelas. Así, se pierde de vista el derecho de los jóvenes a decir no, a dejar de sostener acríticamente la escuela en sus formas actuales. El autor manifiesta que la escuela tiende a castigar y excluir las expresiones juveniles de los sectores medios a los que originalmente estuvo destinada, por lo que se pregunta cómo pensarlo para las culturas populares que no sólo requieren de un reconocimiento y participación de sus expresiones juveniles sino de prácticas pedagógicas específicas. Finalmente, y a partir de estas consideraciones, plantea que es legítimo -junto a los jóvenes- preguntarse “¿cuál es la función social y política de promover la obligatoriedad para los jóvenes en edad de escolarización secundaria?”.

² Estos autores entienden por educabilidad a la construcción social que trasciende al sujeto y a sus familias; en ese proceso interactúan el desarrollo cognitivo básico del sujeto y el proceso de socialización primaria. “Todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esa potencialidad”. Ver “Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina” López y Tedesco, IIPE, 2002.

Bonal (2005), desarrolla una investigación cualitativa cuyo objetivo es analizar los sentidos que construyen los adolescentes españoles en torno a la escolaridad obligatoria y los tipos de apropiaciones que realizan en torno a su permanencia en las instituciones educativas. El autor se apoya en el concepto de “reificación”, esto es “interpretar los hechos sociales como fenómenos no contruidos socialmente”, para aludir a las maneras por las cuales se naturalizan ciertas modalidades de funcionamiento de las instituciones educativas que producen el fracaso escolar. Desde su perspectiva, sostiene que la reificación de los procedimientos institucionales está más presente cuanto más distantes son las características propias del espacio familiar en relación con el mundo de la escuela. Argumenta que, a mayor distancia cultural entre la escuela y la familia, las interpretaciones de éstas sobre la vida escolar ponen el acento en el carácter inexorable de las situaciones educativas o en la inexistencia de cuestionamiento respecto de los discursos y prácticas del profesorado. La tendencia a la reificación se combina con el valor otorgado al esfuerzo personal como medio de superación de las dificultades que se puedan presentar en el tránsito escolar. Así, las probabilidades de éxito, desde la perspectiva de los adolescentes y padres entrevistados en la investigación, están asociadas a la tenacidad, la constancia y el esfuerzo personal. Por lo cual, la continuidad en el mundo educativo depende, en muchos casos, de la inversión demostrada por los hijos en los estudios. Asimismo, el autor sostiene que los entrevistados evidencian una “identificación instrumental” con la institución escolar, en la medida en que la representan como un medio para conseguir una inserción laboral satisfactoria o para evitar la precariedad laboral y social. Analizando los límites de las expectativas de los entrevistados así como la búsqueda del “credencialismo inmediato”, el autor señala que sólo los alumnos con “éxito educativo” manifestaron su deseo de acceder a la universidad, mientras que en otros casos las expectativas aparecieron como imprecisas, inciertas o inexistentes. En este punto, define el éxito escolar como la capacidad de incorporación y aceptación de las normas, valores y creencias que postula la institución educativa, y no necesariamente por el rendimiento académico.

Viñao (2001), en su abordaje del concepto de obligatoriedad, sostiene que su extensión es mayormente confundida con la “generalización de formarse y aprender”. En este sentido, entiende que la obligatoriedad educativa sólo puede ser positiva en la medida en que se produzcan cambios profundos en las escuelas: los contenidos, los métodos, los modos y los criterios de evaluación deben ser revisados. De lo contrario, no sólo se cometería un fraude sino además un “suplicio, algo insoportable por su misma condición de obligatorio” para aquellos que son rechazados en las escuelas. De esta manera, el autor enfatiza que los poderes públicos tienen que garantizar la posibilidad de educarse, “sin que esto suponga una obligación”. Así, Viñao considera a la “generalización” y la “diversificación” de la educación como aspectos positivos; no sostiene lo mismo respecto de la imposición de la educación obligatoria y uniforme.

En un sentido similar, Gimeno Sacristán (2005) entiende que en general “educar se confunde con escolarizar”. Desde su mirada, esta acepción más restringida es la que se pone en juego a la hora de definir el derecho a la educación. Además, este autor sostiene que es necesario repensar el concepto decimonónico de obligatoriedad en el que -tal como veremos para el caso argentino en particular- el Estado ilustrador ejercía coerción sobre las familias y los menores para que obligatoriamente éstos se educaran en las escuelas. Equiparar el derecho a la educación con la escolaridad ha llevado a pensar que el primero sólo debe “desarrollarse e incluso someterse a las condiciones dominantes de la cultura institucional, haciendo de los obstáculos, controles y pautas de funcionamiento de las escuelas verdaderos filtros del derecho” (Gimeno Sacristán, 2005). Así, se establecen tiempos y edades teóricas en las que este derecho puede ejercerse dado que -luego de los años obligatorios- el derecho a la educación caduca. La obligatoriedad, por el contrario, debe asegurar el ejercicio del derecho a la educación mediante la facilitación de espacios y tiempos flexibles que no caduquen en el tiempo. El autor concluye que “allí donde más flexibles deberíamos ser, obligamos a marchar uniformemente a todos”. Por el contrario, invita a pensar a la escolaridad como un espacio y un tiempo dados, y al derecho a la educación desde la perspectiva de la educación permanente.

III- Los sentidos³ de la obligatoriedad

III.1 Los sentidos de la obligatoriedad en las normativas nacionales

En Argentina, históricamente, el concepto de obligatoriedad estuvo relacionado con la educación primaria, específicamente a partir de la sanción de la Ley de Educación Común en 1884 en los momentos de conformación del sistema educativo. Esta norma dispuso la obligatoriedad escolar de los 6 a los 14 años, estableciendo seis grados de educación primaria⁴.

En dicha ley se explicitaba que la obligatoriedad de la escuela primaria suponía la existencia de la “escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar” (Art. 5°). Además, se sostenía que era una responsabilidad de las familias escolarizar a sus hijos, so pena de castigo. Incluso, se contemplaba la posibilidad de que el Estado empleara la fuerza pública para llevar a los niños a la escuela. De esta manera, el concepto de obligatoriedad involucró explícitamente dos sentidos y dos tipos de actores centrales para su cumplimiento: por un lado, obligación de la población adulta de educar a los niños en las escuelas y, por el otro, obligación del Estado de garantizar el ejercicio del derecho a la educación a través de la escolarización primaria. Para lograrlo, contaba con dos mecanismos: la universalización de la educación primaria a través de la existencia de la escuela pública gratuita; y el control y el convencimiento de los padres para que educaran a sus hijos en la escuela. De esta manera, en este período histórico se construye una ligazón entre la “obligación de educar y la escolarización” (Gimeno Sacristán, 2005) de la educación primaria común para todos los niños de 6 a 14 años de edad.

En este contexto, la escuela se presentaba como un canal privilegiado de socialización en la construcción del futuro ciudadano, siendo la homogeneidad de contenidos, normas y estructura el medio para lograrla en el momento histórico de construcción y consolidación del Estado Nacional. De esta manera, entonces, la acción

estatal se orientó hacia la expansión de la educación primaria común en manos de las provincias y, en menor medida, del sector particular; pero, principalmente, estuvo a cargo del Estado Nacional en función docente⁵.

Sumadas a estas acciones que priorizaban la educación primaria, el Estado Nacional creó Colegios Nacionales y Escuelas Normales y, en menor magnitud, Escuelas de Comercio e Industriales sin que se sancionara una ley que organizara al conjunto de estas ofertas postprimarias, ni mucho menos su obligatoriedad. Sin embargo, prevaleció una tendencia a la ampliación de escuelas y de matrícula secundaria: si para 1914, sólo el 3% de la población entre los 13 y 18 años estaba escolarizada en el nivel secundario; para 1980, este porcentaje ascendía a 38.3% (Braslavsky, 1987). Según los datos censales, en 1991 la tasa neta de escolarización del promedio nacional alcanzaba el 59.3% de la población entre 13 y 17 años; y, para 2001, este porcentaje se elevaba al 71.5% (Cappellacci y Miranda, 2007).

La extensión de estas ofertas estuvo a cargo del Estado Nacional, concentrando la matrícula respecto de las provincias⁶ y el sector privado. Recién hacia mediados del siglo XX las jurisdicciones provinciales comenzaron a desarrollar ofertas para las distintas modalidades, disminuyendo paulatinamente el peso de la matrícula nacional (Bravo, 1983; Braslavsky, 1987; Paviglianiti, 1988). Con la sanción de la Ley N° 24.049 en el año 1992, se transfirieron a las provincias los servicios educativos de nivel secundario y superior no universitario de oferta nacional, junto con la supervisión de la enseñanza privada de todos los niveles a excepción del universitario.

En este contexto, en 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación que, entre otras cosas, modificó la estructura académica del sistema y extendió a diez los años de esco-

³ Se entiende por “sentido” el significado particular que los sujetos otorgan a determinadas categorías y prácticas. Si bien son construcciones sociales, los “sentidos” aluden a huellas históricas de producción singular. En el proceso de apropiación de un determinado significado social, los sujetos pueden –a su vez– otorgarle sentidos personales.

⁴ A mediados de siglo XX se creó el 1° grado “superior” por lo que la escuela primaria en el nivel nacional pasó a ser de siete años.

⁵ A partir de la federalización de la ciudad de Buenos Aires en 1880, el Estado Nacional empezó a tener escuelas primarias a su cargo en la Capital dado que se nacionalizaron las escuelas de la Provincia de Buenos Aires que se encontraban en el territorio que pasó a denominarse Capital Federal. Además, el Estado Nacional ya había creado escuelas primarias anexas a las Escuelas Normales y algunos Colegios Nacionales en algunas provincias. A partir de la sanción de la Ley 1420, creó y sostuvo escuelas primarias en la Capital Federal y en los territorios nacionales ya que el artículo 5° de la Constitución Nacional dispone que le corresponde a las provincias asegurar la educación primaria en sus territorios. Sin embargo, en 1905 se sancionó la Ley Láinez que habilitó a las jurisdicciones provinciales a solicitar a la Nación la creación y sostenimiento de escuelas primarias en territorio provincial. De allí la proyección de la Ley 1420 que regularía a las escuelas primarias nacionales en todo el país.

⁶ Según datos oficiales, en 1914 toda la oferta de bachilleratos era nacional. Esto se mantuvo así hasta 1958. Para el caso de la educación normal, en 1914 existían 2 escuelas provinciales. Recién en 1936 se registra una escuela comercial provincial. Fuente: Ministerio de Educación y Justicia (1963): “Enseñanza Media. Años 1914-1963”. Departamento de Estadística Educativa. Tomo I. 1963.

laridad obligatoria abarcando la sala de cinco años del nivel inicial y los nueve años de Educación General Básica (EGB), ésta última organizada en tres ciclos de tres años cada uno. El tercer ciclo, por lo tanto, se correspondió con el 7º grado de la educación primaria y los dos primeros años de la antigua escuela secundaria. Así, esta reforma implicó una ruptura con el patrón clásico que había prevalecido en el sistema educativo desde sus orígenes.

Son numerosos los trabajos que han analizado la diversificada implementación del tercer ciclo de la EGB⁷, mostrando las variantes jurisdiccionales en su localización y tipo de implementación. Esta situación creó un escenario en el que pueden distinguirse diversas situaciones. En primer lugar, algunas provincias no modificaron su estructura académica en función de la Ley Federal de Educación, por lo que mantuvieron la educación primaria de 7 años y la educación secundaria de 5, con excepción de los seis años de educación técnica, que se mantuvieron igual. En segundo lugar, en otras jurisdicciones predominó la localización de la EGB 3 en las antiguas escuelas primarias. En tercer término, en varias provincias primó la ubicación del tercer ciclo de la EGB en las escuelas secundarias. Por último, al interior de algunas provincias, la implementación de esta estructura académica se dio de manera diferenciada sin que prevaleciera una modalidad en particular (Cappellacci y Miranda, 2007)⁸. Como resultado de estos procesos, existe una importante heterogeneidad de modelos institucionales.

La extensión de la obligatoriedad a 10 años estuvo, entonces, asociada a este cambio de estructura. Pero también, se apoyaba en el supuesto de que con esta modificación institucional se resolverían los problemas históricos de desarticulación de la enseñanza primaria y secundaria y se mejorarían los indicadores de rendimiento. En este sentido, el Tercer Ciclo nació con un doble desafío: 1) incluir a un 32% de los adolescentes de entre 13 y 14 años que, según el Censo Nacional de Población y Vivienda de 1991, estaban fuera del sistema educativo y 2) diseñar estrategias de retención para los adolescentes escolarizados con edad superior a la teórica (Gluz, 2000).

Así, apareció un cambio de sentido en el concepto de obligatoriedad. Si históricamente constituyó una herramienta de escolarización universal para el nivel primario con una clara función de homogeneizar a la población; en los años '90 la extensión de la obligatoriedad escolar se acompañó con políticas focalizadas como respuestas frente a las importantes desigualdades sociales que influían en las posibilidades de los sectores pobres y empobrecidos para ingresar y sostener su escolaridad. Ambos sentidos en torno a la obligatoriedad comparten, sin embargo, un sesgo: asimilar el derecho a la educación con la obligatoriedad y a ésta con la escolarización.

Por otra parte, existen estudios que muestran cómo el cambio de estructura académica junto con la extensión de la obligatoriedad para la población de entre 13 y 14 años implicó importantes esfuerzos por parte de las provincias para escolarizar a ese grupo de edad. Sin embargo, en algunas regiones persisten los problemas históricos de cobertura. En este sentido, Pascual (2006) señala que los problemas de rendimiento interno no sólo continuaron sino que se produjo un fenómeno de *“anticipación de los problemas de rendimiento propios de los dos primeros años del secundario, al séptimo grado”*.

Teniendo en cuenta que la implementación de la reforma educativa de los años '90 tuvo como una de sus consecuencias la diversidad institucional y que no solucionó los problemas de cobertura y rendimiento, especialmente en los años correspondientes a la EGB 3, la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 definió la unificación de la estructura académica (Art. 15). Además, se volvió a las denominaciones “Educación Primaria” y “Educación Secundaria”, fijando una duración de 6 ó 7 años para la primera y de 6 ó 5 años para la segunda, a definir por cada una de las provincias. A partir de la sanción de esta ley se suma un nuevo desafío: extender la obligatoriedad a toda la educación secundaria.

Tal como ocurrió en los años '90, el significado de la extensión de la obligatoriedad no sólo se asimila a la *escolarización* sino que parece conllevar una

⁷ Véase al respecto, entre otros, los siguientes trabajos: Ministerio de Cultura y Educación (2000): Implementación y localización del tercer ciclo de EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales. Informe de investigación, Buenos Aires, julio de 2000. (Informe coordinado por Sonia Hirschberg); Ministerio de Educación de la Nación (2000): Estado de la situación curricular en las provincias. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación Básica – Programa de gestión curricular y capacitación; Ministerio de Educación de la Nación (2002): Estado del arte sobre la implementación del Tercer ciclo de la Educación General Básica. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa – Unidad de Investigaciones Educativas. CTERA (2004): Consecuencias de la Implementación de la estructura “definida” por la Ley Federal de Educación. Los pedazos del sistema o un sistema hecho pedazos, Informes y estudios sobre la situación educativa N° 2, Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, Buenos Aires. (Informe elaborado por Silvia Vázquez y Stella Maldonado); FLACSO (2000). Estado de situación de la implementación del tercer ciclo de EGB en seis jurisdicciones. Informe final del Proyecto de Investigación “Estado de situación de la implementación del tercer ciclo de EGB en seis jurisdicciones”, Buenos Aires. (Informe coordinado por Guillermina Tiramonti); CIPPEC (2004): Mirada comparada de la reforma educativa en las provincias: Fichas por provincia. Buenos Aires: Área de política educativa del CIPPEC.

⁸ Así, encontramos 11 de las 24 jurisdicciones educativas con “estructura múltiple”, es decir, poseen escuelas en las que no se aplicó la estructura propuesta por la Ley Federal, por lo que conservaron la estructura 7-5, e instituciones en las que sí se efectivizó el cambio pero de manera diferenciada (9 -3/ 6-6).

connotación positiva en sí misma dado que, si bien en los documentos no siempre aparece explícitamente dicho, extender la obligatoriedad implicaría aumentar los años de escolaridad sólo para aquellos que no permanecen en el sistema hasta finalizar la educación secundaria. De allí que desde la letra de la ley, el Estado asuma el compromiso de incluir a quienes *“deberían estar y no están”* y de retener a los que *“están pero en riesgo de dejar de asistir”*⁹. Sin embargo, las discusiones presentadas en diferentes trabajos académicos, así como en nuestro trabajo de campo dan cuenta de las tensiones presentes en torno al concepto de obligatoriedad escolar.

⁹ Por ejemplo, en el artículo 32 de la Ley de Educación Nacional se dispone que el Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria: la creación de espacios extracurriculares fuera de los días y horarios de actividad escolar para el conjunto de los/as estudiantes y jóvenes de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura (inciso e); y la inclusión de adolescentes y jóvenes no escolarizados en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plena (inciso d) (el destacado en cursiva es nuestro).

III.2 Los sentidos de la obligatoriedad en la perspectiva de los actores institucionales: directivos y docentes

En este punto se recuperan los sentidos que los diferentes actores institucionales entrevistados -directores, vicedirectores, regentes, profesores, integrantes de gabinetes pedagógicos, etc.- construyen en torno a la implementación de la obligatoriedad a partir de su sanción en la Ley de Educación Nacional.

Las tres instituciones educativas donde se realizaron estas entrevistas están localizadas, como se mencionó en la introducción, en el conurbano bonaerense sur, norte y sudoeste. Las escuelas se encuentran situadas en zonas céntricas o cerca de las estaciones del ferrocarril. En la mayoría de las entrevistas surge que estas instituciones fueron “escuelas importantes y reconocidas por la comunidad” pero que, con el paso del tiempo y producto de la población estudiantil que fue ingresando, junto con las consecuencias de los procesos de reforma educativa de la década de los 90, se transformaron.

En relación a los nuevos jóvenes ingresantes, los entrevistados señalan que parte de la transformación que viven las escuelas se debe a que dichos jóvenes ya no son los del barrio circundante ni los que desean estudiar sino que ingresan los que viven en zonas marginales, barrios de clase media baja, villas, etc. Las características de los barrios de donde provienen los estudiantes, el empobrecimiento de sus familias, la necesidad de tener que buscar empleo o de ser sujetos atravesados por políticas focalizadas (becas de retención escolar, Plan Vida, Plan Jefes/as de Hogar, Plan Familias) son problemáticas que los actores institucionales encuentran como obstáculos para que estos jóvenes puedan terminar la escuela secundaria.

Así, la obligatoriedad de la educación secundaria se presenta como una nueva instancia de discusión en torno a temas que se manifiestan de manera recurrente desde la conformación histórica de este nivel y que,

a partir del crecimiento y ampliación de la matrícula, se fueron problematizando y complejizando. Por un lado, se encuentran las preguntas en torno a su función: la educación secundaria, ¿debe proveer una formación general y de preparación para proseguir estudios superiores o bien debe incluir contenidos para la formación para el trabajo? Por otro lado, un segundo conjunto de preguntas se vincula con los sujetos destinatarios de la educación secundaria. Frente al proceso de “masificación” del nivel, las respuestas a estas preguntas tendieron a enfatizar, tanto desde los círculos académicos como desde el sentido común de la población, que este tipo de formación estuvo dirigida a una élite con una formación humanista y general. Desde estas perspectivas, la ampliación del ingreso implica no sólo la apertura a destinatarios no esperados sino, también, dicha ampliación aparece asociada a una “baja en la calidad educativa” de este nivel.

A continuación, se documentan los sentidos que con más recurrencia se encontraron en los actores institucionales entrevistados.

Obligatoriedad ¿de quiénes y para quiénes?

Los contenidos de la Ley de Educación Nacional, especialmente la inclusión de la obligatoriedad de la educación secundaria, fueron ampliamente debatidos en las jornadas realizadas en las tres escuelas de manera previa a su sanción, produciéndose diferentes cuestionamientos y acuerdos.

En los testimonios recabados, aparece un tema que se expresa en casi todos los directivos, docentes e integrantes de los gabinetes: la mayoría acuerda con la obligatoriedad de la educación secundaria en tanto principio filosófico o valor a alcanzar. No obstante, cuestionan y/o

dudan que, frente a los actuales contextos y las particularidades de los jóvenes de los sectores empobrecidos, realmente se pueda llevar a cabo:

“Después le queremos exigir, vos tenés que tener un chico alimentado, un chico que no esté trabajando, levantándose a las 4 de la mañana para después entrar a la una a la escuela, o los que salen a repartir pizzas... de esos tenés en cantidades, chicos que trabajan de eso. No es abrir escuelas y poner un pizarrón, edificios prestados, ponés el profesor y ahí tenés la escuela armada, no es así. Por el momento la obligatoriedad es del Estado, que tiene la obligación de ofrecer los servicios a un chico pero sigo insistiendo, no es abrir una escuela y poner un pizarrón y arreglate”.

(Directora, Escuela Polimodal)

“No va a ser sencillo (la obligatoriedad). Será un desafío pero vamos a tener que bajar las expectativas de logro, naturalmente con el paso de los años se va dando una decantación natural del chico de 1º, de 2º, de 3º (de polimodal) que antes iba a trabajar. Ahora, ¿qué van a hacer esos chicos? ¡No pueden! Porque van a tener que tener la escuela secundaria porque, al ser obligatoria, tienen que terminarla, me parece bien que el colegio sea hasta la edad de los 17, 18 años, que se capaciten me parece bien pero no el marco curricular porque muchos no están en condiciones sino que me lo demuestren. Antes, probablemente repetían porque sus condiciones naturales no le daban o querían insertarse en la actividad del mundo laboral y lo podían hacer porque tenían 7º grado. El padre ¿qué le decía?: vos vas al secundario y si no estudiás te vas a laburar. Entonces tenía que ir a la escuela. Ahora no le puede decir el padre: vos si no estudiás, te vas a laburar; porque tiene la obligatoriedad de tener la escuela media ¿o no?”.

(Vicedirector, Escuela Técnica)

“Prevía lectura (del borrador de la LEN) en tu casa vos venías y decías: Mirá, tal artículo de tal cosa. Lo resaltabas en tu casa, venías, lo discutíamos, nosotros decíamos el tema de la obligatoriedad, pero si los chicos no llegan, no terminan a veces 9no, de esa cantidad de chicos que terminan noveno vienen a 1ro y no terminan ni un cuarto de la mitad de los que empezaron 7mo ¿Cómo van a instrumentar la obligatoriedad o sea, no nos imaginamos cómo va a ser, porque cómo sería obligatorio si no lo pueden sostener. La verdad que las causas habría que investigarlas, yo te digo lo que siento perceptivamente que pasó en la escuela en los últimos años, pero realmente nos cuesta mucho poder hablar de causas, de por qué el pibe no llega a terminar”.

(Miembro Gabinete Pedagógico, Escuela Técnica)

Como se mencionó en el punto anterior, cumplir con la obligatoriedad de la escuela primaria implicaba no sólo la obligación del Estado sino que incluía –al menos desde la letra de la ley 1420- sanciones a las familias que no mandaran a sus hijos a la escuela o que no la terminaran. Con la disposición de la obligatoriedad de la escuela secundaria presente en la Ley de Educación Nacional, no quedan claros los mecanismos de seguimiento del Estado ni se establecen sanciones para quienes no la cumplan. Esto genera dudas en algunos de los actores institucionales sobre si se hará efectivo o no su cumplimiento. Nuevamente, huellas de anteriores regulaciones se hacen presentes en estas narrativas, donde pareciera que la obligatoriedad es una responsabilidad de los jóvenes y sus familias:

“Que se cumpla la obligatoriedad, uno en las Jornadas decía lo mismo: Muy lindo que sea obligatoria pero... Para mí hay como un montón de cosas alrededor. Por un lado, si es obligatoria, que haya formas de controlar que verdaderamente se cumpla, que algo pase con el chico que no va al colegio, que le pase algo a su familia, no sé, pero que algo haya porque si la Ley es obligatoria, el que no va está fuera de la Ley y después que le agarren

SENTIDOS EN TORNO A LA “OBLIGATORIEDAD” DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

el gusto es otro tema, por lo menos que cumplan con la Ley. Si vos sabés que hay chicos que no van al colegio o están en una esquina, que están en un barrio, bueno, agarralo y andá a la casa con una asistente social que alguien vaya a las casas, que cuando nosotros sabemos que hay un chico que está por dejar, porque nosotros nos enteramos de que hay uno que viene tecleando, que falta mucho, bueno mandale a alguien a la casa a ver qué está pasando, por qué está faltando pero no que venga el padre, porque el padre no viene. Ir a la casa, a tocarle el timbre y decirle: Fulanito, mire... ¿Qué está pasando con su hijo que no viene?. Acá no tenés a nadie que haga esa tarea”.

(Miembro Jefatura de Sección, Escuela Técnica)

“Cuando hicieron la obligatoriedad de 8vo y 9no permitieron que todos esos chicos se vieran con ganas de seguir. Lo que pasa es que se vinieron con ganas de seguir pero como con ganas de seguir dentro de una institución, pero no en una institución que enseña y ellos tienen que aprender, que es para lo que se crea la escuela en un primer momento. Ellos creen que siguen en la institución porque están en un lugar donde están contenidos y hoy los padres exigen eso, los tenemos que tener acá, pero para que estudien... (sino) mándelo a un club, mándelo a una escuela profesional, mándelo a una Sociedad de Fomento, a una Iglesia, no acá para que esté las 4 horas”.

(Regente, Escuela Polimodal)

La obligatoriedad del nivel secundario posiciona a los actores institucionales (personal de conducción, profesores, etc.) desde una construcción de sentidos que entendemos contradictorios. Por un lado, se reconoce la importancia de la obligatoriedad como mecanismo de inclusión y, por el otro, consideran que entre los estudiantes -reales y concretos- no todos están capacitados para lograrlo. En las entrevistas realizadas, se expresa fuertemente esa percepción de que la escuela secundaria no es para todos. Desde esta perspectiva, las disputas que se establecen entre la institución educativa y los planteos familiares que exigen que los jóvenes deben estar y aprender en la escuela ponen en tensión claramente el lugar y el sentido que la obligatoriedad asume para cada uno de los sujetos involucrados en la educación de las jóvenes generaciones. Si es la escuela el lugar donde deben estar los jóvenes, es probable que tanto éstos como sus familias puedan reclamar ese espacio. Desde una perspectiva institucional, esta cuestión es tematizada en términos de que “la escuela no es para estar sino para aprender”.

Si la selectividad fue un rasgo que históricamente caracterizó a la escuela secundaria, vale preguntarse ¿cuál será el que le imprimen los nuevos contextos?:

Así, el ingreso de los jóvenes a la escuela, especialmente de aquellos sobre los que se presupone que “no desean estudiar”, sumados a los representados como “no capacitados”, tensiona -desde la perspectiva de los entrevistados- lo que consideran el objetivo central de la institución educativa: enseñar.

Pero entonces, ¿cómo es significada la obligatoriedad? En algunos actores institucionales se la percibe críticamente, ya que el poder selectivo de la escuela -que podía, en alguna medida, diferenciar entre los que “están capacitados” para ir al secundario de los que “estaría mejor que vayan a otras instituciones”- es impugnado por la nueva normativa. Pero, también por los padres que exigen un lugar para sus hijos; y hasta por los mismos jóvenes que, como se verá en el punto siguiente, reclaman y oscilan entre el “voy porque me mandan” a exigir al Estado las garantías para poder cumplir con la obligatoriedad escolar. De esta manera, entonces, la prescripción normativa reaviva diferentes sentidos y narrativas que se ponen en juego respecto del lugar de la escuela en los nuevos contextos: ¿es la escuela secundaria el lugar para la contención de los jóvenes excluidos? ¿De qué manera se articula o se relaciona este sentido de “contención” con el del “saber” o el del “estudio”?

La llamada “obligación social” se expresa, según relatan, como un fuerte mandato por parte de los padres que buscan en la educación secundaria la posibilidad de que sus hijos vayan a la universidad o puedan conseguir un “buen trabajo”. Esto presenta niveles paradójicos de representaciones en los actores escolares: por un lado, esta actitud es valorada en tanto daría cuenta de familias que “se preocupan” por el futuro de sus hijos; por el otro lado, sin embargo, consideran que los jóvenes sólo tratan de cumplir con ese mandato sin poner a jugar la voluntad o deseo propio:

“Hay muchos chicos que vienen por mandato familiar y manejan estas disposiciones, siempre hablando de los chicos que están en la escuela por mandato familiar, que dicen el día de mañana quiero ser. Esta cuestión que el título te otorga identidad ¿no?”.

(Miembro Gabinete Pedagógico, Escuela Polimodal)

“Hay chicos que te dicen: No, yo vengo porque mi mamá me manda, yo no quiero venir, pero mi mamá me manda igual. Y bueno y están acá tipo guardería, porque eso pasa mucho también, los chicos no estudian y están tres años en el mismo nivel”

(Miembro Gabinete Pedagógico, Escuela Técnica)

Hay relatos que hablan de los intentos que hace la institución escolar para poder aprobar a los “chicos que se esfuerzan, son buenos aunque no pueden dar más”, de la relación con el conocimiento, de la necesidad de bajar el nivel para que aprueben “...nosotros vemos que ha bajado mucho el nivel del conocimiento, nos tenemos que manejar con otros parámetros...”.

De manera relacionada, con la cuestión de cómo aprobar y acreditar los saberes que los estudiantes incorporan durante el proceso de aprendizaje, aparecen fuertes críticas a los mandatos -que según nuestros entrevis-

tados- se relacionan con la necesidad de aprobar a los alumnos. Hay un mandato histórico sobre la “excelencia académica” que debe mantener la escuela secundaria, que ha dejado huellas en los sujetos quienes, por consiguiente, discuten las disposiciones y reglamentaciones sobre cómo y por qué deben aprobar los jóvenes:

“Esta idea de que todos tienen que aprobar, que está mal visto el docente que tiene más del 70 por ciento de los alumnos desaprobados y a veces hay grupos que no dan para que más del 50 por ciento esté aprobado, es una realidad y por eso no sos mal docente. Hay otro criterio de contener, de meter a todos adentro y entonces la calidad se relega. Pero no podemos nivelar a todos, la excelencia es la excelencia. En el curso hay 3, 4 chicos que son muy brillantes, que tienen distintas inquietudes pero uno siempre los va parando porque uno tiene al resto, 35 que no, que los recupero y los recupero entonces se termina perjudicando al bueno...”.

(Docente, Escuela Polimodal)

“Dicen que el hecho de que sea obligatorio lo que hace es bajar el nivel y te lo dicen todos. Por el hecho de que como es obligatorio, el chico tiene que estar en la escuela y tiene que terminar aprobando y tiene que terminar. Es como que no te queda otra que apruebe. Cuando no es obligatorio, decís bueno, sólo el sistema lo excluye, que es terrible también pensar eso, decir que hay chicos que no van acceder al título, que nunca van a llegar por motivos x y van a fracasar. Pero hay profesores que te dicen: Y sí, para lograr que todos terminen y que todos tengan su título estamos de alguna manera bajando el nivel de exigencia”.

(Miembro Jefatura de Sección, Escuela Técnica)

Si bien algunos docentes reconocen que para lograr la permanencia de los jóvenes deben “bajar el nivel de los contenidos” que enseñan, también reflexionan so-

SENTIDOS EN TORNO A LA “OBLIGATORIEDAD” DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

bre la necesidad de hacer cambios curriculares que favorezcan el aprendizaje y que lo conviertan en una instancia realmente significativa para ellos. Al plantear la necesidad de estos cambios a nivel de la propia práctica, no dejan de reflexionar sobre los diseños curriculares diagramados en los niveles centrales, sosteniendo que no se estarían adaptando a las nuevas expectativas que tienen los estudiantes sobre los contenidos a aprender:

“A veces uno tiene que adaptarse a los tiempos que vive ¿no? Y de hecho uno baja el nivel, empieza a sacrificarse más: ‘Y bueno, esto no es tan importante, voy a darle algo que realmente le sirva’. Que le sirva para su vida, no a nivel información sino para aplicar porque los programas que vienen, o los contenidos que vienen de la jurisdicción, primero que son enormes, imposibles de dar en un año con dos horas semanales y algunos son de un nivel que no son para esta matrícula, porque uno tiene que adaptarse a su matrícula. Porque hay cosas de herencia y genética en la enseñanza de las ciencias naturales que para un chico de este nivel sería chino básico y no sé si es necesario complicarle la vida. Lo aprende si va a tener una carrera terciaria o universitaria y ahí lo aplicará, pero a veces uno es como que tiene que seleccionar de acuerdo a la matrícula que tiene, a los exámenes que uno hace previamente para ver cómo es el diagnóstico”.

(Docente, Escuela Polimodal)

“De acuerdo con los contenidos curriculares, si paso a ser exigente con mis alumnos de análisis matemático o informática me quedan 2. Es decir, si tengo que ser coherente con lo que me piden de contenidos del programa y evaluando de 0 a 10. Esta es una realidad”.

(Vicedirector, Escuela Técnica)

Una profesora de una de las escuelas polimodal seleccionadas, comentaba en la entrevista que las dificultades de la implementación de la obligatoriedad, en el caso particular de su escuela, tenían que ver con las condiciones de vida de los jóvenes ya que para poder asistir tenían que hacer grandes recorridos desde sus casas ubicadas en barrios alejados. A esta situación, agregaba el que muchos chicos trabajan en empleos precarios para sostener o ayudar en la economía familiar. Todos estos factores, para la docente entrevistada, intervienen en el complejo proceso de desgranamiento escolar:

“Me parece bárbaro (la obligatoriedad), pero el gran obstáculo para cumplirla es la deserción, hay mucha deserción, ahí está la dificultad de concluir esa obligatoriedad, la deserción. Porque ¿de qué manera uno puede cuestionar al papá que no lo obliga al chico a venir a la escuela? Cuando por ahí es el chico el que está manteniendo la casa. En los sectores empobrecidos eso es muy notable, todos estos chicos vienen de 50 cuadras atrás o más, tienen casi 40 minutos a una hora de colectivo. Y a veces vienen con un gran esfuerzo acá para salir del lugar en que ellos están, lugares de violencia y pobreza”.

(Docente, Escuela Polimodal)

Testimonios como éste, referidos a las condiciones de vida de los jóvenes, se han relevado en varias de nuestras entrevistas. Un docente de la escuela técnica también reflexionaba sobre cómo estas condiciones afectan la posibilidad de retener a los jóvenes en las escuelas:

“Tenés chicos de barrios..., chicos de Plan Trabajar donde el padre no tiene trabajo, chicos que tienen problemas familiares complicados, grandes problemas sociales, esos chicos abandonan el colegio y no sabés cómo retenerlos o por lo menos, no veo las herramientas para poder retenerlos acá en el colegio porque medianamente tienen que

hacer un esfuerzo para ir al colegio y no lo ven eso en la casa, entonces no sé cómo se arregla eso”.

(Miembro Jefatura de Sección, Escuela Técnica)

Si la escuela secundaria no puede recibir a todos los jóvenes porque no todos tienen las mismas capacidades y posibilidades, y dado que va a ser obligatoria, muchos actores se plantean la posibilidad de que existan otro tipo de ofertas: donde se enseñe lo mismo pero “sin que los chicos se den cuenta” (lo que refiere a la aversión sobre ciertas prácticas de enseñanza escolares) o bien se cursen ofertas más cortas, orientadas al mundo del trabajo dadas las condiciones de existencia y las capacidades de los chicos:

“Para mí tendría que haber distintas formas porque si estos chicos no quieren estudiar y quieren hacer otro tipo de cosas, la sociedad tiene que ofrecerles amplitud. Por ejemplo, cuando yo a esa mamá le dije ‘mándelo a una Sociedad de Fomento, mándelo a un club’, bueno tendría que haber una institución donde estos chicos que no tienen ganas de estudiar bueno: ¿Qué es lo que te gusta? ¿Te gusta hacer carpintería? ¿Te gusta hacer teatro?. Bueno, ocupará esas horas, las mismas horas que se ocuparían en el horario escolar y sin tener que pagar. Que el chico en ese horario, que es el mismo horario nuestro, tuviera otro tipo de salida. A otro chico le gustaban mucho los deportes, bueno que haya una institución que esté 4 horas, no que sea que vayan nada más que con la pelota, que todo eso sea referido al deporte, o sea mientras tanto se le puede enseñar Historia, sin que se den cuenta porque ellos se dan cuenta que vino el profesor a enseñar Matemáticas y ya no lo quieren ni ver. Yo estoy enseñando Historia y ...Uy, para que sirve la Historia... y por ahí en una institución que específicamente se dedicara a otro tipo de actividades”.

(Regente, Escuela Polimodal)

“Está faltando una oferta educativa. Esa oferta educativa es para cubrir un espacio de los chicos que no están en condiciones de, si querés, de cociente intelectual, de llegar a cumplir la escuela obligatoria, la escuela media. Porque, lamentablemente, por más que se esfuerce, hay problemas. Los ayudamos, los empujamos pero esta terminalidad de la escuela media no es sencilla y, sobre todo, en la escuela técnica. Muy distinto sería si existe una oferta educativa después del ESB o la vieja escuela primaria y se le enseña un oficio, digamos, como podía ser electricidad, carpintería, de las nuevas tecnologías pero abarcar esa franja que hoy no está cubierta”.

(Vicedirector, Escuela Técnica)

Supuestos en torno al fracaso escolar de los jóvenes

Junto con los sentidos críticos sobre las características de las escuelas secundarias, el diseño curricular, el tipo de contenidos que se enseñan, las dificultades que tienen los jóvenes de sectores populares para sostener la escolaridad, etc., existe una fuerte tendencia a adjudicar las responsabilidades de sostener la obligatoriedad y el fracaso escolar a los propios jóvenes. Se suma también a esto una naturalización muy pronunciada sobre la atribución de ciertas características a los jóvenes de sectores populares. Los sentidos relevados en la mayoría de las entrevistas dan cuenta de esta tendencia:

“los chicos ahora son muy vagos”

“no tienen ganas de estudiar”

“repiten, repiten hasta que abandonan”

“en 1º (de Polimodal) se produce la gran baja, siempre es así”

“los chicos empiezan a trabajar y las chicas se embarazan”

SENTIDOS EN TORNO A LA “OBLIGATORIEDAD” DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

“a estos chicos no les da, no les da para los contenidos de la escuela media”

“es difícil que este tipo de chicos pueda terminar la escuela secundaria”

“Una cosa es ‘estar’ en el colegio, otra es aprender los contenidos”

Se construyen varios supuestos en torno a cómo creen que ven los jóvenes la relación entre las actuales condiciones sociales, las posibilidades laborales y el respeto por la autoridad docente. Estos supuestos están muy reificados y terminan colocando a los jóvenes ya sea como hacedores de un destino incierto o como víctimas de los mandatos de una sociedad consumista. El relato de dos personas entrevistadas condensa lo que de alguna u otra forma expresan casi todos los actores institucionales:

“Los chicos ponen el mínimo esfuerzo, esta relajación de las normas y de que no está puesto todo en el esfuerzo lo ven en la sociedad, entonces muchos te dicen: Y no, para qué voy a estudiar si igual. Me acuerdo en la época en que en los medios masivos de comunicación le daban a esta cuestión de que los arquitectos, los ingenieros manejaban taxis. Entonces te decían, cuando yo hacía los test de orientación vocacional: ¿Pero para qué me voy a matar 7 años estudiando ingeniería o arquitectura si después voy a manejar un taxi...? Por eso te digo, me parece que hay que analizar sociológicamente la cuestión, pero realmente estuvo atravesada por muchas cuestiones la escuela, y habría que remontar eso con los pibes, de que es lo mismo tener título que no tenerlo y también creo que hay una cuestión muy ligada a lo que nos pasa como sociedad respecto de qué se premia: el esfuerzo, el venir, el dedicarse. Hay una cuestión que el esfuerzo no vale o el compromiso con la escuela, que es lo mismo estudiar que no estudiar y en ese punto creo que hay un relajamiento”.

(Miembro Gabinete Pedagógico, Escuela Técnica)

“A veces les digo a los chicos: a ustedes les tocó vivir una época en donde estudiar o no estudiar para sus padres o abuelos, o tíos tampoco tenía mucho más éxito el que estudiaba. Pero ahora me parece que se viene otra época, es lo que yo les digo, se viene otra época. Yo cuando fui a hablar a las empresas me dicen: uno que terminó el secundario puede acceder a trabajar en un laboratorio, puede acceder a trabajar en una línea como jefe de control de la línea y puede estar ganando 1800 pesos para empezar y uno que no terminó el secundario va a terminar llevando bandejas o canastos. Va a llevar un canasto, juntando las tapitas de alfajores que se rompieron, va a pesar la cantidad de tapitas de ese alfajor que se rompió y lo va anotar en una grilla. Eso va a hacer y va a ganar 900. Hay que ser tontos para no pensar: chicos, pónganse las pilas. ¿Ustedes qué quieren ser? ¿El que anda con la bandeja?”.

(Regente, Escuela Polimodal)

¿Otro modelo de escuela secundaria?

Una escuela inclusora es vista como posible en tanto se cambien actitudes hacia los jóvenes. Algunos entrevistados coincidieron en que habría que cambiar ciertas prácticas y formas de relacionarse con los estudiantes, confiados de que el respeto hacia ellos genera respuestas positivas:

“(los chicos) te cuentan cosas muy personales, te cuentan cosas de profesores, colegas míos: ¿Sabe lo que me dijo fulano?: no se encariñen conmigo porque yo no los quiero, no los voy a querer porque me voy. Vos sabes para que le digan a un chico eso y les digo para allanar el camino: viste que hay gente que está por jubilarse, que está cansada, la agarraste en un mal día porque ella no es así y entonces me dicen sí, pero nunca habla con nosotros. Yo creo que, vos podes hacer todo, sacrificar algunas cosas, la escuela cambió, la escuela no es

lugar donde vos educás solamente con información, tenés que darle otras pautas al chico. Yo creo que el trato que vos le des al alumno hace que el pibe te responda más o menos”.

(Directora, Escuela Polimodal)

“Si vos al chico no lo maltratás, no le gritás, le decís las cosas de una manera que no sea ofensiva, el chico te responde. Si vos vas al choque, primero, que es adolescente, partamos de esa base. Primero, porque son adolescentes y segundo porque es una matrícula diferente a la de una escuela privada, tienen pautas diferentes yo les digo: Esto que yo te perdono la vida a vos, cuando vos vayas a trabajar nadie te la va a perdonar. La calle no es esto, cuando vos vas a anotarte, formas parte de una fila de 300 tipos para entrar en Coto, para repositor, lo primero que te van a pedir es el título, segundo que si vos marcas tres días seguidos la tarjeta 10 minutos tarde, al siguiente día vos estás fuera. Si yo te perdono te estoy enseñando mal, yo puedo contemplarte una vez pero si vos te abusas ahí soy mano dura, pero trato de que en el primer trimestre... es donde uno trata de ser el que empuja con ellos, rema y yo veo que en el segundo trimestre me demuestran si yo fui blanda, no sé si blanda, pero sí comprensiva, esta persona me ha demostrado que no fue al divino botón, porque en el segundo trimestre cambia de actitud frente a la materia, y te sentís como reconfortada porque le diste una mano”.

(Docente, Escuela Polimodal)

chico encontró un lugar y está a gusto, no se va, no se va. Nosotros tenemos ex alumnos que nos vienen a visitar, que vienen. O sea, cuando el chico está a gusto no se va, lo que pasa es que hay que encontrarle la vuelta a que todos se encuentren a gusto y no que sean los 30 o los 40 (alumnos) que logramos que se queden”.

(Docente, Escuela Polimodal)

“Para contener al pibe acá, no encuentro demasiadas ideas que no sean contenerlo, que esté cómodo, no que sea fácil ¿entendés? Que sea un desafío la escuela, todo bien, pero que sea donde esté contenido, que se sienta querido, un lugar de contención y ahí el chico se queda. En cuanto el

III.3. Los sentidos de la obligatoriedad en la perspectiva de los estudiantes

La intención de recuperar las voces de los estudiantes que asisten a las escuelas donde se realizó el trabajo de campo se basa en una concepción que retoma y legitima narrativas, sentidos y discursos que no siempre son escuchados y que expresan el conocimiento construido en la experiencia cotidiana. Dichas voces fueron recuperadas a partir de las entrevistas grupales realizadas a jóvenes de primero, segundo y tercer año de educación polimodal con diferentes orientaciones.

Tal como los actores institucionales informaron, gran parte de estos jóvenes pertenecen a familias pobres y a familias que han vivido fuertes procesos de empobrecimiento desde los años '90. En las dos escuelas de educación polimodal, según lo que se ha relevado en las entrevistas grupales, los jóvenes relatan que sus padres se encontraban sin trabajo o que realizan trabajos precarios y temporarios. Comentan que ellos mismos tienen que salir a trabajar en condiciones aún más precarizadas -cuidar autos, atender puestos en ferias, changas, etc.- para colaborar con las necesidades propias de la reproducción familiar. Muchos de ellos vienen de historias de caída y de desencuentros con el mundo de los adultos y con instituciones que no siempre han sabido alojarlos. Por su parte, los estudiantes de la Escuela Técnica, si bien narran situaciones que los colocan en mejores condiciones sociales que sus pares de las otras escuelas, también expresan las dificultades materiales que tienen para poder sostener la escolaridad. En ese sentido, manifiestan la colisión entre la exigencia horaria propia de la escuela técnica con la necesidad de colaborar con la economía familiar. De allí que opten por conseguir empleos de fines de semana o ayudar a sus padres en sus trabajos.

En este contexto, sus reflexiones sobre la obligatoriedad de la escuela secundaria plantean desafíos para tener en cuenta. Si bien en los jóvenes surge un amplio acuerdo respecto de la extensión de la obligatoriedad a

toda la educación secundaria; en los significados asociados a la misma, así como al valor otorgado a la escolaridad secundaria, aparece una variedad de matices posibles de documentar.

Obligación: ¿de quiénes y para quiénes?

En general, los jóvenes entrevistados manifiestan estar de acuerdo con la sanción de la extensión de la obligatoriedad a toda la educación secundaria. En muy pocos casos, dicha etapa se concibe dentro del campo de decisiones que adopta cada configuración familiar, por fuera y más allá de las regulaciones o prescripciones normativas:

“Esa es la conciencia de cada padre, no tiene que existir una ley para que su hijo curse la secundaria obligatoriamente. Si quiere lo manda y si no quiere no lo manda”.

(Escuela Técnica, alumnas/os 3° año)

“-: Para mí es obligatorio porque ahora si no tenés el secundario no sos nada. No tenés trabajo. Es la principal actividad que te piden en un trabajo. Inv: ¿Sabías que hay una ley de educación nacional que establece la obligatoriedad de la escuela media?

-: No, eso no sé. Sé que es obligatorio de parte de mi papá”.

(Educación Polimodal, alumnas/os 2° año)

En varios casos, los chicos remarcan que la obligatoriedad procede de los padres y cuando se mencionan las razones, éstas radican en la expectativa que los hijos logren, por medio del estudio, una movilidad social ascendente:

“Mi mamá me manda porque dice que no quiere que sea como ella. Mi mamá no terminó la primaria, hizo hasta sexto grado porque mi abuelo no la podía mantener y tuvo que trabajar”.

“(mis padres) Me obligan a venir para ser alguien”.

“mis viejos me obligan a venir”

(Educación Polimodal, alumnas/os 2° año)

Respecto de la sanción de la obligatoriedad de la educación secundaria, también aparecen voces cuestionadoras de la misma, apuntando a aquellas condiciones sociales y responsabilidades estatales que posibilitan o no la inversión que los jóvenes y sus familias deben hacer para cumplirla:

“Yo creo que la obligatoriedad es hasta un poco represiva porque hay mucha gente que no puede hacer el colegio y que no pueda conseguir trabajo me parece bastante pesado porque hay trabajos que uno no los aprende trabajando. Por ejemplo, yo el año pasado no pude hacer el colegio, tuve que trabajar todo el año, tenía tres trabajos, porque tenía que darle de comer a mi familia. Me vine el anteaño pasado de Córdoba a trabajar acá, entonces yo no tenía oportunidad ni siquiera de noche porque laburaba de 12 a 8 en una estación de servicio. Pero terminar de estudiar, y que sea obligatorio y no me den ningún trabajo y no poder darle de comer a mi familia, es bastante represivo, pienso. Yo digo represivo porque te están obligando a hacer algo que no está, no está en tus posibilidades, no está accesible a vos”.

(Escuela Técnica, alumnas/os 2° año)

“El gobierno se tendría que hacer cargo también de eso, los problemas de la gente, no solamente decir: estudiás, estudiás o estudiás. Dar dos alternativas. Es, o estudiás, si vos te querés formar, estudiar y querés que te vaya mejor, pero también que te puedas mantener, dar las posibilidades para que puedan estudiar. No solamente decirle: estudiá, sí o sí. Darle una posibilidad para que puedan todos por igual”.

(Escuela Técnica, alumnas/os 2° año)

“Cada gobierno dice que la pobreza se hace porque no estudiamos, pero también no ve los problemas que uno tiene, también con la familia, que algunos no tienen cómo mantenerse. Y uno por ver que su familia pasa hambre, pasa necesidades, tiene que salir a trabajar y dejar el colegio. Y en el momento en que vas a pedir trabajo te dicen que no. El gobierno no se ocupa tampoco de que la familia no pase la necesidad y que vos puedas llegar bien al colegio”.

(Escuela Técnica, alumnas/os 2° año)

Tener un título, ¿para qué?

La gran mayoría construye un sentido positivo acerca de la educación secundaria y su obligatoriedad a partir de experiencias cercanas de no terminalidad escolar. En estas perspectivas, quienes tienen referentes familiares con itinerarios escolares inconclusos, la sanción legal de la obligatoriedad de la educación secundaria se representa como una instancia externa que por sí misma puede contrarrestar las decisiones individuales o familiares que impulsan la discontinuidad escolar:

“Yo sí me acuerdo, porque en mi casa al no estar más mi papá, la hicimos (se refiere a la encuesta para padres¹⁰) entre mi hermano, mi mamá y yo. Y

¹⁰ La Provincia de Buenos Aires elaboró en agosto de 2006 un documento titulado “Consulta 2006. Hacia una nueva Ley de Educación Nacional”, en formato de encuesta destinado a padres y alumnos. En ella se hacían tres preguntas: 1) si la escuela secundaria debía ser obligatoria; 2) si la escuela secundaria debía formar (daba varios ítems de respuestas posibles) para: a) construir identidad, individual e identidad colectiva; b) seguir estudiando; c) ingresar en el mundo laboral; d) desempeñarse como ciudadano activo; y 3) se indagaba si “para promover una buena educación es necesario”, a) respeto por los derechos de los alumnos; b) condiciones laborales dignas para los docentes; c) la capacitación y actualización de los docentes; d) la participación de los padres; e) valoración de la cultura del trabajo y del esfuerzo; f) la valoración de las áreas de la expresión artística y de la educación física.

SENTIDOS EN TORNO A LA “OBLIGATORIEDAD” DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

como mi hermano no terminó el colegio, los tres opinamos que sí, que es necesario que sea obligatorio, pero nada más. O sea, si bien mi hermano no terminó el colegio, piensa igual que es necesario que sea obligatorio el colegio. Porque así como no fue obligatorio para él, digamos, por eso no terminó el colegio. Si hubiese sido obligatorio, entonces quizás, lo hubiese terminado”.

(Escuela Técnica, alumnas/os 2° año)

“Mi viejo me lo dice (que la escuela secundaria debe ser obligatoria) porque él fue hasta tercero, por trabajar. Y ahora se arrepiente, me dice: yo, si hubiese terminado la secundaria no estaría conduciendo para los demás, estaría conduciendo para mí.

(Educación Polimodal, alumnas/os 2° año)

En estas visiones, cuando se evoca el momento del abandono escolar, las causas que se le atribuyen -muchas de ellas ligadas a factores estructurales como por ejemplo, conseguir ingresos para vivir-, se representan desligadas del origen social o estructural y se resignifican como decisiones de libre albedrío. Esto habilita que luego se evoque ese momento en términos de “arrepentimiento”:

“Porque lo hubiese necesitado para trabajar. Porque en algunos trabajos como dicen que no te toman si no tenés terminados los estudios, en otros sí. Y él empezó a trabajar y lo que menos le importó fue terminar el colegio, sí empezó a trabajar. Una cosa así, no sé si se entiende. Entonces, nunca lo terminó, sigue trabajando y nunca lo termina, porque sin embargo le siguen dando la posibilidad de trabajar. No quiere decir que se corte eso de que sigan dejándolo trabajar sin tener estudios. Si hubiese sido obligatorio, quizás él, como mi papá y toda mi familia, lo hubiesen terminado”.

(Escuela Técnica, alumnas/os 2° año)

“También más adelante si vos no terminás el secundario te arrepentís porque a mi hermana le pasa de que dejó el secundario a los 16 y ahora se arrepiente, tiene trabajo, todo. Pero se arrepiente porque ella quiere ahora seguir estudiando, estudiar algo, pero tiene que terminar el secundario y se le dificulta porque no le dan los horarios, tiene una nena. Y eso es como que, es como que el secundario está hecho para hacerlo a esta edad, no para hacer más adelante, hacer un nocturno, trabajar”.

(Escuela Técnica, alumnas/os 2° año)

Sin embargo, también surgen voces, minoritarias, que cuestionan la idea del “arrepentimiento” ligado a decisiones individuales que se representan por fuera del constreñimiento que imponen determinadas condiciones sociales:

“Es hablar con tu familia y decir, bueno, yo estudio porque es para mi futuro pero mi presente es esto y uno tiene que decidir ir a trabajar y dejar los estudios, para lograr tu presente un poco mejor. Pero después en el futuro se arrepienten porque todos, vos vas a las escuelas y hay muchos adultos estudiando porque se arrepienten”

“No es porque se arrepienten, es que no tuvieron la oportunidad. Si no hubiese cambiado la situación de mi familia, yo tendría que haber seguido trabajando y no es que me arrepiento, yo no lo pude hacer directamente. Después a los 40 años, si yo puedo hacer el colegio, lo hago pero no porque me arrepiento”

(Escuela Técnica, alumnas/os 2° año)

En otros casos, las experiencias familiares de ausencia de titulación y dificultad para conseguir empleos estables, refuerzan la idea de las bondades de la obligatoriedad en tanto se contrasta con otras experiencias cer-

canas exitosas: la acreditación secundaria como puerta de acceso a un buen empleo:

“En mi casa pensaban que sí, que es necesario que sea obligatorio porque tenemos vecinos que por ahí no terminaron el secundario y te cuesta mucho conseguir trabajo. Y mi hermano, bueno, gracias a dios lo terminó, y consigue trabajo siempre y ahora está trabajando re bien en una empresa y es un pendejo. O sea, le re sirvió el colegio. Me parece a mí y en mi casa, que todo parte de la educación para ser alguien.”

“Claro, ¿ves? Creo que tiene la misma edad el hermano de ella que el mío. Y ponele, él estudió y trabaja en cualquier lado. Mi hermano no estudió y trabaja, pero no como él (el hermano de la otra chica) que puede conseguir en cualquier lado y en cualquier momento. ¿Se entiende más o menos?. Pero a la larga se encuentra trabajo igual, pero no con la comodidad y el sueldo que tiene el hermano de ella”.

(Escuela Técnica, alumnas/os 2º año)

A partir de estas consideraciones, en varios casos la apuesta a la terminalidad de la secundaria se asocia a expectativas de construir un itinerario laboral y social que supere al de las referencias familiares cercanas. Al respecto, cuando se preguntaba por lo que esperaban de la escuela secundaria, las respuestas eran:

“Terminarla cuanto antes”

“Terminarla y buscar trabajo”

“Por la beca”

“Conseguir trabajo”

“Hay que hacerla”

“Porque para laburar te piden estudios secundarios”

“Para cualquier trabajo te piden los estudios terminados”

“Por ahí uno tiene un papá que tiene que laburar como albañil y trabajo pesado y uno no quiere tener el mismo trabajo”

(Educación Polimodal, alumnas/os 1º año)

Así, también en los casos en que la valoración de la escolaridad se asocia con la construcción de una subjetividad futura: “ser alguien”, se realiza desde una fuerte asociación con evitar trabajos estigmatizados o poco calificados y con la posibilidad de cambiar la representación que otros tienen sobre ellos. Estas construcciones aparecen más fuertemente en los alumnos atravesados por procesos de mayor vulnerabilidad social:

“Inv: Ustedes creen que la escuela secundaria les da la posibilidad de armar un futuro?”

–: sí, de ser alguien en la vida

–: por lo menos para ser alguien. no quiero ser una persona que está poniendo mercadería en una bolsa o sea, yo quiero ser alguien

–: para que la gente te vea desde otro punto de vista”.

(Educación Polimodal, alumnas/os 2º año)

Como se puede apreciar, los jóvenes ligan, de manera fundamental, la obligatoriedad escolar secundaria con el mercado de trabajo y el tipo de inserción laboral futura que puede derivarse de poseer o no la credencial educativa. En algunos casos, esto aparece en el marco de un razonamiento que considera que la existencia de circuitos laborales que se construyen sin apelar a la acreditación educativa contribuye a la interrupción de la escolaridad secundaria. En esta perspectiva, si el acceso a todos los empleos obligatoriamente tuviera el requisito de la titulación, este hecho impulsaría la terminalidad de los estudios secundarios.

SENTIDOS EN TORNO A LA “OBLIGATORIEDAD” DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

En estos casos, la virtual implicancia de ambos tipos de obligatoriedad realimenta el valor instrumental (Bonal, 2005) que le otorgan a la escuela, es decir, constituye un medio para la adquisición de beneficios en el futuro, al final del camino: permanecer en la escuela vale la pena, no en su tránsito presente, sino en tanto habilita la inserción en el mercado laboral a través de mejores puestos de trabajo una vez que se logra acreditar la escolaridad:

“Por el hecho de, o sea todos, si bien estudiamos, es por el hecho de que uno tiene ganas de estudiar hasta 9°, después cuando ya te dicen: tenés que seguir, capaz que no te da ganas, a ciertas personas, obvio (enfatisa) lo estoy diciendo por mi familia. Creo que si hubiese sido obligatorio para conseguir un trabajo sí lo hubiese terminado, por el hecho del trabajo. O sea, como hablamos la otra vez, no importa cómo sea, queremos ir al trabajo, no queremos el colegio. Lo que nosotros pensamos es en el futuro.

(Escuela Técnica, alumnas/os 2° año)

“Yo lo que quiero es terminar para poder tener un trabajo en blanco. Si vos vas a entrar a una empresa, para tener una obra social”

(Educación Polimodal, alumnas/os 1° año)

Esto cobra especial relevancia en el caso de los estudiantes que asisten a la escuela técnica cuya cursada demanda, entre otras cuestiones, una mayor carga horaria:

“Porque el secundario iba a ser lo mismo porque se supone que el secundario de todos los colegios tienen el mismo nivel, y como tenía una especialidad que te daba un mayor campo laboral, entonces preferí estar más tiempo estudiando pero sé que el día de mañana voy a tener un mejor laburo

que el que salga de un colegio normal ¹¹ que te enseñan lo básico. En cambio acá salgo con una especialidad que ya puedo entrar a una fábrica o lo que sea”.

(Educación Técnica, alumnas/os 2° año)

Obligatoriedad incorporada: el fin justifica los medios

En general, los jóvenes entrevistados vislumbran la escuela secundaria como un pasaje, como un momento necesario para armar algo a futuro: sea el trabajo o seguir estudiando; aunque la expectativa del ingreso al mercado de trabajo al finalizar la escuela es la que reiteradamente aparece mencionada. Aquí, junto con el valor instrumental de la escolaridad, la escuela secundaria aparece como “institución obligada” (Bonal, 2005)

“Inv: ¿Por qué no te gusta la escuela?

¿No te gustan los profesores, no te gusta estudiar?

-: nada.

Inv: ¿Y por qué estás viniendo? ¿Porque tus viejos te dicen que tenés que venir?

-: porque tengo que terminar”

(Educación Polimodal, alumnas/os 1° año)

“-: yo lo hago porque me obligan.

Inv: ¿por qué te obligan? ¿Quién?

-: mi papá y mi mamá”

(Educación Polimodal, alumnas/os 1° año).

De manera complementaria, pocas son las voces que ponderan a la escolaridad como instancia con valor en la contemporaneidad de su cursada. En este sentido, aparecen algunas valoraciones positivas de la obligatoriedad de la educación secundaria a partir de vincular la no

¹¹ Cuando mencionan al colegio normal, se refieren a los colegios no técnicos y de jornada simple.

escolarización con la “ignorancia”. En estas perspectivas, el saber/contenido que transmite la escuela se asocia a “lo culto” (y legitimado socialmente), frente a otros saberes no escolares que no bastan para contrarrestar la llamada “ignorancia”, fruto de la ausencia de escolaridad completa. En estas visiones, la ponderación positiva de la escolaridad se realiza desde una concepción difusa y abstracta de los saberes escolares en cuanto a su pertinencia y significatividad:

“Inv: ¿Por qué creen que los papás de ustedes pusieron obligatorio? (en la ya mencionada encuesta para padres y alumnos)”

“-: Y porque sí, sino seríamos todos ignorantes. No avanzás más”

(Escuela Técnica, alumnas/os 3° año)

Dentro de esta perspectiva, también hay quienes rescatan el aprendizaje de determinados contenidos pero siempre teniendo en cuenta su utilidad para conseguir empleo en el futuro. Aquí opera una construcción de sentido que establece una correlación entre lo que pueda transmitir la escuela con ciertos requerimientos del mercado de trabajo, más allá de la titulación:

“Inv: Cuando vos hablás de formación, ¿a qué te referís?”

“-: Y que, por ejemplo, necesitás la escuela porque en la escuela tenés todo. Por ejemplo, para trabajar de cualquier cosa tenés que saber mínimo de matemática o mínimo hablar, si no, no conseguís nada y no sos nada”

(Escuela Técnica, alumnas/os 2° año)

Para otros chicos, también la escuela representa un lugar que se valora en términos de las relaciones sociales que allí puedan construirse. En estos casos, la dimensión afectiva (Bonafini, 2005) de la institución escolar ocupa un lugar destacado:

“-: Aparte, yo creo que en la escuela se aprenden valores que por ahí en otros lados no, compañeros. Cosas así que por ahí en mi casa, sí, con mis hermanos o con mi mamá o mi papá, pero no con otra gente que no conozco.

“-: Trabajar en grupo.

“-: Socializar..., hacer sociales. Conocer gente y no tener miedo a ¿yo qué sé? a seguir conociendo gente y poder trabajar con ellos”.

(Escuela Técnica, alumnas/os 2° año)

“Pero las veces que no venís te aburrís, yo me aburro en mi casa”.

(Educación Polimodal, alumnas/os 1° año)

Tal como se ha documentado, los jóvenes ponderan la adquisición de ciertos saberes que transmite la escuela y, especialmente, su valor de puente para escenarios futuros. Al tiempo que esta ponderación aparece en términos valorativos abstractos, vierten críticas acerca de la calidad de los aprendizajes que se les proponen y cómo esta situación impacta en las trayectorias educativas reales de ellos y otros jóvenes:

“-: lo que tienen que hacer es forzar más la primaria porque ya con la secundaria ya son muchos años. Fijate a veces el chico hasta 20 años termina la secundaria y después qué le queda para estudiar, para que siga una carrera. Después terminan a los 28 recién, depende de la carrera que tengan tienen que reforzar más la primaria porque cuando ya terminaron la primaria y empiezan primero, claro es otro nivel. Empiezan a repetir, les viene mal, que esto, que el otro y se les empiezan a complicar las cosas. Si reforzarían un poco más la primaria...”

“-: Claro estaría mejor. Porque aparte son varios años.

SENTIDOS EN TORNO A LA “OBLIGATORIEDAD” DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

-: O si no, que el Polimodal sirva verdaderamente porque en realidad vos querés ser profesora, querés hacer, no sé, química, medicina, lo que sea, no te sirve el polimodal porque tenés que empezar como todo de nuevo. Para eso está el CBC, qué sé yo, aunque sea que sirva para algo. Si lo ponen, que sirva para algo, si no que refuercen bien la primaria, que agreguen un año, pero que no sean cinco años que después tenés que, cuando empezás la facultad, tenés que corregir un montón de errores. Para colmo te dan cosas que están mal y después en la facultad te dicen: no, eso está mal porque es así, así y así. A mi prima le pasó que iba a un colegio privado que era re concheto, y después tuvo que empezar todo de nuevo cuando empezó la facultad.

-: Uno por ejemplo ve en la tele el bochazo de los chicos que no pueden entrar en medicina y a uno le da miedo de que la base que nos están dando acá no va a servir de nada”.

(Educación Polimodal, alumnas/os 2º año)

Inv: ¿Venían de otra escuela?

-: Sí, de la calidad de profesores, de la manera de tratarte de los profesores de que capaz podés ir y sentarte y ponerte a hablar con un profesor, que como nos pasa a algunos, nos puede aconsejar un profesor y la calidad de compañeros es muy distinto que en otro colegio de medio turno y con profesores que van y vienen y llega fin de año y vos no sabés el apellido del profesor. También influye mucho la calidad del colegio, acá todo es muy distinto y por eso me quedo porque me gusta. Me gusta la calidad de personas que hay y los profesores”.

(Escuela Técnica, alumnas/os 2º año)

Son variadas las críticas que los jóvenes formulan acerca de las condiciones reales en que efectivizan su escolaridad secundaria. Por ejemplo, remarcan las vinculadas al ámbito escolar: la escasa disponibilidad de materiales de estudio, las características y el estado de la infraestructura escolar, los tipos de funcionamiento de cada institución, las modalidades que asume la cotidianeidad escolar, la relación con los profesores, etc.:

“Inv: ¿Y ustedes tienen los libros, sacan fotocopias?

-: ¡nada! a veces faltan un montón de libros, a veces pedimos libros y a veces te dan uno, dos porque no hay.

Inv: cuando van a pedir, ¿qué tipos de libros por ejemplo no hay?

-: de geografía.

Inv: ¿geografía argentina?

-: hay cinco libros nada más y todos tienen geografía y justo, tienen ponele dos profesores que están en distintos cursos y justo precisan el libro y ¿cómo hacemos para repartir? Y hay chicos que no tienen plata para comprar el libro”.

(Educación Polimodal, alumnas/os 2º año)

Quedarse en la escuela: ¿cómo?

Los alumnos otorgan importancia a la escolarización secundaria en tanto la asocian con un futuro. Pero reconocen que en su tránsito hay factores facilitadores y obstaculizadores de su logro, tales como la relación con los profesores y los compañeros, la pertinencia de lo que se les enseña, etc:

“-: O sea, (la escuela) te abre la puerta para muchas cosas, para el futuro tuyo, para muchas cosas, como estudiar, trabajar o, no sé, todas esas cosas

-: Es más fácil, me parece.

-: Pero en eso influiría, digamos, el colegio. Porque yo, por ejemplo, venía de otro colegio que no tengo todo lo que te enseñan acá.

“-: O ponernos aunque sea un comedor acá porque tenemos que morirnos de frío en la plaza a comer cualquier sanguchito o cualquier cosa.

-: Un buffet”

(Escuela Técnica, alumnas/os 2º año)

“Inv: Y ustedes, ¿qué quisieran? ¿que les den las fotocopias?

-: sí y algunos libros. Porque hay algunos libros que no los tienen acá y entonces esos son los que tenemos que sacar fotocopias.”

(Educación Polimodal, alumnas/os 1º año).

Desde esta perspectiva, los alumnos reconocen que no es tarea sencilla sostener la escolaridad secundaria y coinciden en que para llegar a ella son varias las etapas a atravesar, así como diversas las responsabilidades de distintos actores, aunque sostienen opiniones diferentes acerca del peso que le corresponde a cada uno: Estado, familia y escuela:

“-: Pero yo creo que mucho de lo que hay que pensar es desde abajo (se refiere a los primeros años de escolarización, en la educación primaria). Mucho de lo que se viene haciendo desde abajo: vamos a darle becas a los de 3º año para que sigan la escuela. Pero los pibes la dejaron desde antes, desde 5º, 6º, 8º. No se formaron bien. No les gusta la escuela, no sé...

-: Pero viene desde la casa...

-: Claro, viene desde la casa...

-: Viene desde la casa, la escuela puede hacer algo, pero no todo. Vos podés hacer que el pibe sea inteligente pero no lo podés educar si una madre nunca lo educó. No lo podés educar desde cero por cuatro horas que esté en el colegio. Contra las veinticuatro que están en la casa.

-: Eso no tiene nada que ver.

-: Yo a mi mamá no la veo en todo el día. No es culpa de nada, es el país que está así.

-: Pero el tiempo que estuvo con vos.

-: Sí, yo cuando era chiquito pero ahora, mi vieja no está en todo el día en mi casa. La escuela tiene que ayudar un poco a hacer de madre y de padre.

¿Por qué? Porque el país está mal, entonces tiene que ayudar un poco en ese sentido.

-: Pero no puede hacer nada.

-: Lo que pasa es que también la mayor parte de los padres le echan toda la culpa a la escuela.

-: Tienen que fijarse en el sistema escolar que hay desde el primario, porque vos empezás ahí. O sea, más allá de que los padres..., en mi caso mi mamá me ayudó hasta segundo grado me ayudó porque después tuvo a todos mis hermanos. Y yo después dependí de mi mismo”

(Escuela Técnica, alumnas/os 3º año)

Con estos condicionantes, las contingencias familiares y sociales ocupan, como no podía dejar de serlo, un lugar sumamente destacado:

“Inv: ¿Cuáles son las dificultades que vos ves para poder estar, seguir viniendo y terminar 3º? Las que sean, familiares, laborales, de estudio.

-: Problemas en mi casa.

-: Quedar embarazada.

Inv: ¿se ven terminando la escuela? Por ejemplo, tener que trabajar a ustedes les dificulta la posibilidad de tener que terminar la escuela?

-: Sí...

-: la mayor parte sí, porque casi todos trabajamos.

-: muchos, el año pasado, por eso repetimos”.

(Educación Polimodal, alumnas/os 1º año)

Como vimos, los jóvenes vierten opiniones críticas acerca del rol del Estado, de los adultos y de las instituciones educativas en relación a los soportes que ellos consideran indispensables para permanecer y sostener la escolaridad y, así, poder hacer efectiva la obligatoriedad. Junto con esto, también, los estudiantes entrevistados parecieran haber internalizado fuertemente las valoraciones acerca de la importancia del mérito y del esfuerzo personal como pivotes para sortear aquellas dificultades materiales que, en otros tramos de sus discursos, adjudican claramente a los constreñimientos estructurales y a las prácticas que despliegan los actores antes mencionados.

IV. Conclusiones

La cuestión de la obligatoriedad de la educación secundaria se presentó con múltiples matices en el trabajo de campo. Se constituyó en un tópico muy debatido, que generaba interrogantes e incertidumbres, los cuales, según relataron gran cantidad de entrevistados, fueron ampliamente trabajados en las jornadas de debate previas a la sanción de la Ley de Educación Nacional.

A partir de lo documentado en la investigación, junto con la explicitación de un acuerdo general respecto de la sanción de la obligatoriedad de la educación secundaria, se desplegaron variadas posiciones. Por un lado, la manifestación recurrente de que la secundaria “no es para todos”. En esta apreciación, la mayoría de los actores entrevistados coloca el énfasis en la eventual presencia o ausencia de capacidades por parte de los estudiantes, que se expresa en la frase: “no les da la cabeza”. Estas representaciones acerca de las capacidades cognitivas de los estudiantes suele referirse a jóvenes atravesados por procesos de vulnerabilidad social, acentuando así el estigma de la pobreza. Estos sentidos se encuentran ligados a una tradición histórica que piensa a la educación secundaria como concebida para formar a las élites gobernantes y a las burocracias y a la que, por lo tanto, sólo accedían los jóvenes de sectores acomodados y medios.

A partir de la ampliación de la matrícula de este nivel de enseñanza, esa escuela reservada para un sujeto ideal se ve confrontada a incluir a estudiantes no esperados: los jóvenes de los sectores subalternos que ingresan con expectativas de que los certificados escolares les sirvan de puente para lograr una mejor integración social y laboral.

Al respecto, se puede señalar que el llamado fenómeno de “masificación” se instala en las instituciones educativas produciendo y reactualizando sentidos en los

actores institucionales en relación a quiénes son los jóvenes que realmente están en condiciones de cursar la escuela secundaria según las representaciones que se construyen sobre ellos. Así, cuando en las entrevistas se indagaba acerca de los desafíos y obstáculos que se presentaban a partir de la sanción de la obligatoriedad del nivel secundario, los adultos coincidieron en plantear que la misma traería aparejada la masividad en el acceso y permanencia, al tiempo que relacionaban la masividad con la baja de la calidad educativa. La asociación entre masividad igual a baja en la calidad condensa dilemáticamente muchos de los desafíos que encierra la nueva disposición legal desde la perspectiva de los entrevistados. Asimismo, los históricos mecanismos selectivos (pedagógicos y disciplinarios) de la escuela secundaria, permitieron y permiten naturalizar las diferencias entre los “exitosos” y “los que fracasan”. Quienes logran sortear estos mecanismos -aquellos que les da la cabeza o se esfuerzan- se convierten en testigos de que es posible, aún ante las situaciones más adversas, conseguir los créditos escolares y proseguir estudios superiores. El fracaso escolar aparece aquí naturalizado, a tal punto, que tanto las familias como los jóvenes aceptan esta situación.

Es en este contexto que se va produciendo la expansión de la escuela secundaria como última etapa de la escolarización obligatoria y, allí – también y de manera fundamental-, se dirimen las relaciones entre jóvenes, adultos e instituciones educativas.

Al respecto, se observa que, junto con los sentidos que asocian condición de pobreza con el desarrollo de determinadas capacidades cognitivas, también se despliegan representaciones particulares dirigidas a los jóvenes en tanto tales. En estas producciones de sentido, se actualizan disputas intergeneracionales que se expresan en las críticas de los adultos hacia los jóvenes por sus con-

sumos culturales, la influencia de las nuevas tecnologías en la poca capacidad de atención, en las faltas de ortografía, en la escasa lectura y pobre comprensión lectora, etc. En este punto, entonces, la adhesión a postulados más democratizantes se imbrica con miradas diferenciadoras acerca de los sujetos, sus prácticas y contextos de referencia, en las que la institución educativa, tal como plantea Falconi (2004), asume un rol importante en la producción de un discurso que se esfuerza por diferenciar y escindir la “cultura juvenil” de la “cultura escolar”.

Desde las perspectivas de los jóvenes, es posible distinguir dos tendencias generales. Por un lado, lo que se puede denominar como una reificación de la norma legal. Esto es, una consideración de la norma con el poder de, en sí misma, contrarrestar decisiones que, en realidad, asumen su sentido en el marco de urgencias materiales que atraviesan a los adolescentes y sus familias; como si el dejar la escuela para trabajar y así colaborar con el sustento familiar pudiera evitarse por la presencia de una norma que obliga a los jóvenes a asistir a la escuela secundaria. Por otro lado, tanto respecto de la obligatoriedad en sí misma como en cuanto a la educación secundaria, se observa que prima tanto un fuerte valor instrumental como la necesidad de la proyección hacia el futuro. La educación secundaria y su obligatoriedad son valoradas en tanto medio o recurso, vinculadas a la posibilidad de obtener beneficios futuros. En esta perspectiva y en menor medida, surgen consideraciones vinculadas a construir positivamente un sentido de sí mismo en su presente y, en otros casos, a proseguir estudios posteriores. En la mayor parte de los casos, esta etapa de la escolaridad claramente es representada como puente para una mejor inserción laboral futura. Aquí, la presencia de personas cercanas con itinerarios escolares inconclusos opera como punto de comparación y como argumento que colabora con la mirada reificadora de la sanción normativa de la obligatoriedad escolar. En este sentido, la educación secundaria aparece como una “obligación necesaria” (Bonai, 2005) aún cuando asume diferentes énfasis en nuestros entrevistados, dependiendo de las características de sus trayectorias escolares.

Asimismo, a pesar de las miradas críticas al tipo de funcionamiento de las instituciones educativas y de la estructura social para posibilitar el tránsito escolar, predomina la apropiación de la arraigada mirada anclada en la importancia del mérito y del esfuerzo personal como pivotes para sortear las imposibilidades materiales, de raíz estructural, y las características obstaculizadoras del propio funcionamiento de las instituciones educativas.

En las entrevistas realizadas, se observó en los estudiantes una fuerte valoración por la posesión del título secundario como vía posibilitadora de la inserción laboral en primera instancia, y, en segundo lugar, como paso para proseguir estudios futuros. Esta valoración, también convive con otras que, aún cuando resaltan las “bondades” del título secundario, señalan que la obligatoriedad puede constituirse en un acto de coerción. Esta idea se expresó en varios registros: en primer lugar, cuando se considera la situación de aquellos que no cuentan con las condiciones económicas para sostener la escolaridad; en segundo lugar, cuando se toman en cuenta ciertas características selectivas y expulsoras de las instituciones educativas y, en tercer lugar, cuando se considera que dicha norma puede atentar contra la elección y realización de otros proyectos personales.

Al hacerse obligatoria la educación secundaria, y frente a la presencia y permanencia de jóvenes que históricamente no hubieran ingresado, es esperable que los mecanismos de selección y diferenciación relevados sean revisados, ya que su mantención sería contradictoria con la obligatoriedad misma. Esto no implica que las experiencias construidas sobre una escuela selectiva y en torno a la distinción de los alumnos aptos para transitarla dejen huellas en las representaciones de los actores institucionales. Cuando se afirma que: “hoy todos los jóvenes deben estar en la escuela”, es necesario acompañar dicha afirmación con la realización de transformaciones inevitables en los dispositivos institucionales que permitan alojarlos.

Las necesarias transformaciones estructurales y pedagógicas de la educación secundaria no borran de un plumazo las condiciones efectivas y cotidianas en que se desenvuelven las instituciones ni las representaciones de los sujetos sobre los jóvenes que acceden al nivel; siendo probable que se produzcan conflictos y malestares entre lo que la normativa exige y lo que sucede realmente en el espacio escolar. Tal como afirma Tenti, en la actualidad es casi imposible separar la experiencia extraescolar juvenil de la experiencia escolar: los jóvenes llevan sus prácticas culturales a la escuela y ésta “ha perdido el monopolio de la inculcación de los significados sociales” (Tenti Fanfani, 2000). Pero es importante tomar nota que estas construcciones de sentido diferenciales -las de los jóvenes y las de los directivos, profesores etc.- son las que entran en contradicción en el espacio institucional. Desde la perspectiva de los directivos y docentes, los jóvenes ponen en cuestión la llamada autoridad pedagógica y esto produce que los adultos de las escuelas no se sientan escuchados, reconocidos, ni respetados. Asimismo, traducen este cuestionamiento como un problema de los jóvenes: de conducta, de falta de contención familiar, de apatía, desgano, etc.; desplegando así miradas que contraponen “la cultura escolar” con la “cultura de los jóvenes” (Tenti Fanfani, 2000; Falconi, 2004). Estos sentidos, se entrecruzan con los de aquellos jóvenes que encuentran dificultades para sentirse alojados en estas instituciones. Ambos sentidos –entonces- hablarían de desencuentros: la mayoría de los actores se sienten poco escuchados y comprendidos.

Por último, es importante señalar que el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel secundario expresada en la actual Ley de Educación Nacional representa un gran desafío para las políticas educativas ya que, su cumplimiento, supone garantizar el acceso, permanencia y terminalidad de sectores sociales que no fueron sus destinatarios históricos. Si bien se puede acordar que esta normativa podría llegar a promover el ingreso de estos jóvenes, es necesario remarcar que, para ellos, el ingreso, la permanencia y la terminalidad escolar es un proceso muy complejo que se cruza con otros procesos

sociales y personales que es necesario tener en cuenta, tales como: la necesidad de trabajar, la situación de pobreza que atraviesan los jóvenes y sus familias, el deseo o no de seguir estudiando, poder decidir qué hacer con el propio futuro, así como las expectativas que la acreditación de los estudios secundarios generan.

V. Bibliografía

- Bonal, X. (2005): A apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia. Ediciones OCTAEDRO, Barcelona.
- Braslavsky, C. (1987): Estado, burocracia y políticas educativas. En Tedesco, Braslavsky y Carciofi: El proyecto educativo autoritario, Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (2000). La educación secundaria en América Latina. Prioridad de la agenda 2000. Dakar.
- Bravo, H.F. (1983). Educación popular. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Cappellacci, I. y Miranda, A. (2007): La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos”. Serie La Educación en Debate. Documento DiNIECE N° 4 DiNIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.
- Falconi, O. (2004): “Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela hoy?”. Kariós, Revista de Ciencias Sociales. Universidad nacional de San Luis. Pcia de San Luis
- Finnegan, F. (2007): Aportes para las políticas orientadas al cumplimiento de la obligatoriedad del nivel secundario. Producción de conocimientos sobre el Programa Nacional de Becas Estudiantiles. DiNIECE. Ministerio de Educación. Mimeo.
- Gluz, N. (2000): El Tercer Ciclo desde la mirada docente: avances y desafíos en torno de la obligatoriedad escolar. Ministerio de Educación. Informe de investigación/2, UIE, Buenos Aires.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007): ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. UNESCO/IIPE/ Santillana. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación y Justicia (1963): Enseñanza Media. Años 1914-1963” Departamento de Estadística Educativa. Tomo I.
- Montesinos, M. P. y Sinisi L. (2007): Proyecto de investigación cualitativa en torno a la implementación del Programa Todos a Estudiar: un estudio de casos sobre el ‘espacio puente’. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. DiNIECE. Área de Investigación. Buenos Aires. Mimeo.
- Montesinos, M. P. y Sinisi, L. (2008): La implementación del Programa Nacional de Becas Estudiantiles en la Provincia de Buenos Aires: Aportes para las políticas orientadas al cumplimiento de la obligatoriedad del nivel secundario. Ministerio de Educación. DiNIECE. Área de Investigación. Buenos Aires. Mimeo.
- Pascual, L. (2006): “La escolarización primaria en la Argentina: ¿en qué punto nos encontramos?”, En Terigi, F. (Comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Siglo XXI Editores/ Fundación OSDE, Buenos Aires.
- Paviglianiti, N. (1988): Diagnóstico de la Administración central de la Educación. Estudios y Documentos N° 1. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Tedesco, J. C. y López, N. (2004): “Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina”. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación vol. 2, N° 1.
- Tenti Fanfani, E (2000): Culturas juveniles y cultura escolar. Documento presentado en el Seminario “Escuela joven: una nueva mirada sobre la enseñanza media”, organizado por la Secretaria de Educación Media y Tecnología y la Coordinación General de Enseñanza Media. Brasilia.
- Tenti Fanfani, E. (2003): La educación Media en la Argentina: Desafíos de la universalización. IIPE -Educación Media para todos.
- Viñao, A. (2001): EL debate sobre la ESO. Comunidad Escolar. Periódico Digital de Información Educativa. Año XIX, número 686. Disponible en: <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/686/triburev.html>



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



Dirección Nacional de
Información y Evaluación
de la Calidad Educativa