

EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN CLAVE DE DERECHO: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS

MERCEDES MOLINA GALARZA

Investigadora Adjunta del Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente de la Universidad Nacional de Cuyo, en Mendoza, Argentina.

Licenciada en Sociología, Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación y Doctora en Ciencias Sociales

E-mail: mmolina@mendoza-conicet.gob.ar

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7099-9225>

RESUMEN

El trabajo se inscribe en el campo de estudios referidos a la educación de personas jóvenes y adultas. Se propone analizar las representaciones y prácticas de un grupo de docentes en torno a la educación secundaria como derecho, en Mendoza, Argentina. En términos metodológicos, se trata de un estudio cualitativo basado en un grupo focal, del que participaron docentes del área de las ciencias sociales de la modalidad de jóvenes y adultos. Entre los principales hallazgos, se destaca una serie de categorías emergentes del grupo focal que dan cuenta de la educación secundaria como derecho: la asistencia de estudiantes a la escuela como desafío pedagógico-político; la necesidad de brindar conocimientos que sirvan para la vida; la existencia de una “distancia social” entre docentes y estudiantes como marco para la construcción de proyectos de vida; la necesidad de estar “preparados para que las cosas no salgan” por parte de las y los docentes; la generación de condiciones para enseñar y aprender; finalmente, la cuestión de la integración de la comunidad educativa. Los resultados se inscriben en una investigación mayor, en la que se indagan las experiencias escolares del estudiantado; las representaciones del profesorado y la existencia de tradiciones político-pedagógicas críticas en la educación mendocina.

Palabras clave: Desigualdad educativa. Derecho a la educación. Docentes. Educación de jóvenes y adultos. Nivel secundario.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CONCEBIDA COMO UM DIREITO: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS

RESUMO

O trabalho faz parte do campo de estudos relacionados à educação de jovens e adultos. Propõe-se analisar as representações e práticas de um grupo de professores em torno do ensino médio como um direito, em Mendoza, Argentina. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo qualitativo, com base em um grupo focal, no qual professores da área de ciências sociais da modalidade de jovens e adultos participaram. Entre os principais resultados, destacam-se uma série de categorias emergentes do grupo focal que se referem ao ensino médio como um direito: a presença dos alunos na escola como um desafio político-pedagógico; a necessidade de fornecer conhecimento útil para a vida; a existência de uma “distância social” entre professores e alunos como cenário para a construção de projetos de vida; a necessidade de estar “preparados para que as coisas não corram” no caso dos professores; a criação de condições para o ensino e a aprendizagem; finalmente, a questão da integração da comunidade educacional. Os resultados fazem parte de uma investigação maior, que investiga as experiências escolares dos alunos; as representações dos professores e a existência de tradições político-pedagógicas críticas na educação de Mendoza.

Palavras-chave: Desigualdade educacional. Direito à educação. Professores. Educação de jovens e adultos. Nível secundário.

YOUTH AND ADULT EDUCATION CONCEIVED AS A RIGHT: REPRESENTATIONS AND PRACTICES

ABSTRACT

The work is part of the field of studies of youth and adult education. Its objective is to analyze the representations and practices of a group of teachers around secondary education as a right, in Mendoza, Argentina. In methodological terms, this is a qualitative study based on a focus group, in which teachers from the social sciences area of the youth and adult modality participated. Among the main results, a series of emerging categories of the focus group that refer to secondary education as a right stand out: student attendance at school as a pedagogical-political challenge; the need to provide useful knowledge for life; the existence of a “social distance” between teachers and students as a framework for the construction of life projects; the need to be “prepared so that things don't go” in the case of teachers; the creation of conditions for teaching and learning; finally, the issue of the integration of the educational community. The results are part of a larger investigation, in which they are investigated the students' school experiences; the teachers' representations and the existence of critical political-pedagogical perspectives in Mendoza education.

Key words: Educational inequality. Right to education. Teachers. Youth and adult education. Secondary level.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo, nos interesa abordar a la educación secundaria como un derecho, para indagar los modos a través de los cuales ese derecho se pone en juego en la educación de jóvenes y adultos/as (JyA) en la Provincia de Mendoza, en Argentina. La población que asiste a esa modalidad ha protagonizado trayectorias escolares que han sido caracterizadas como “no lineales” o “no encauzadas” (Terigi, 2009, p. 19), viéndose interrumpidos los recorridos en distintos establecimientos de enseñanza en etapas previas de su vida. La posibilidad de reingresar al sistema educativo en la modalidad de JyA es concebida, en ocasiones, como una “nueva oportunidad” por parte de diversos actores escolares, tanto docentes como estudiantes. En este abordaje, deseamos ir más allá de la concepción de “oportunidad”, que implicaría que los beneficios de la educación están allí para quienes estén dispuestos a aprovecharla. Tensionar esa idea nos permite cuestionar ¿qué implica que la educación, en particular, la de nivel secundario, sea un derecho? ¿De qué modos el sistema educativo mendocino genera condiciones para su efectiva realización, en particular, en aquellas poblaciones que se han visto privadas del derecho a educarse en algún momento de su trayectoria escolar? Y más concretamente ¿cómo lo conciben y qué pueden hacer las y los docentes en relación a este derecho?

Dado ese universo de interrogantes, este trabajo se dirige a analizar las representaciones y prácticas de un grupo de docentes de nivel secundario en torno a la educación como derecho, dentro de la modalidad de JyA. Se trata de docentes que dictan asignaturas que pertenecen al área de las ciencias sociales y fueron convocados a participar de un grupo focal. Éste quedó constituido por ocho participantes, cuatro varones y cuatro mujeres, cuya antigüedad oscilaba entre uno y veinticinco años de servicio.

La técnica del grupo focal constituye un instrumento de investigación cualitativa que busca la construcción de conocimiento sobre una determinada problemática, bajo la guía de un/a moderador/a y a partir de las intervenciones que realizan los participantes. Posibilita la emergencia de ideas, perspectivas, posicionamientos subjetivos, acuerdos y desacuerdos en base a los cuales avanza la conversación grupal (Valles, 2000; Cifuentes, 2011). En este caso, se dialogó acerca de la educación en centros educativos de nivel secundario (CENS) a los que asisten JyA. Junto con Bourdieu (2000; 2006), concebimos a las representaciones y prácticas de los agentes sociales como resultado de sus esquemas de percepción, acción y reflexión. Son producto de determinadas circunstancias sociales y temporales, pero también, productoras del espacio social.

El hecho de haberlos convocado a participar en un grupo focal responde a la concepción de las y los profesores como intelectuales (Giroux, 1990), poseedores de ciertos saberes específicos. Por un lado, saberes vinculados al conocimiento disciplinar como profesionales de las ciencias sociales, que les hace intérpretes de las problemáticas propias de la sociedad en la que viven. Por el otro, saberes que devienen de su experiencia como enseñantes en las aulas de la modalidad de JyA. Acordamos con Bourdieu en que “en un sentido, los agentes conocen el mundo social mejor que los teóricos” (2005, p. 51). Es decir, entendemos que se trata de especialistas portadores de un conjunto de conocimientos valiosos para esta investigación.

En cuanto a las categorías de interpretación, éstas surgieron del trabajo analítico llevado a cabo *a posteriori* de la realización del grupo focal, en base a una lectura global del diálogo y los intercambios que se habían entablado. La concepción de la educación secundaria como un derecho surgió desde el comienzo y fue un aspecto en torno al cual el conjunto de participantes estuvo de acuerdo. A partir de allí, emergieron una serie de categorías que dan cuenta de la educación como derecho, incluyendo: la asistencia de estudiantes a la escuela como desafío pedagógico-político; la necesidad de brindar conocimientos que sirvan para la vida; la existencia de una “distancia social” y la construcción de proyectos de vida desde la escuela; el estar “preparados para que las cosas no salgan” en relación a las disposiciones y la formación

docente; la generación de condiciones para enseñar y aprender; finalmente, la cuestión de la integración de la comunidad educativa.

A lo largo de la investigación y en virtud del marco teórico elegido, hemos sostenido una perspectiva atenta al modo en que desigualdades sociales y desigualdades escolares están vinculadas. Ello implica tener en cuenta que privilegios fundados en el clasismo y el sexismo que operan fuera de las escuelas, están presentes también de diversas maneras al interior del campo escolar (Bourdieu, 2005; Giroux, 1993; Brusilovsky, 2006; Morgade, 2011; Kaplan, 2008; Molina Galarza, 2012a).

Un ámbito primario de relaciones de poder y desigualdad son las relaciones de género (Scott, 1990). El concepto de género da cuenta de aquel conjunto de significados contingentes que las diferencias sexuales asumen en una determinada sociedad; designa las construcciones sociales y culturales existentes en torno a la dicotomía femenino/ masculino que, habitualmente, son entendidas como identidades sexuales naturales y apropiadas, supuestamente explicables por las diferencias biológicas de los individuos (Scott, 1990; Lamas, 2000; Maffía, 2016). La escuela, como institución inserta en nuestra sociedad, no es ajena a las desigualdades de género ni tampoco, a las luchas políticas contra las jerarquías socio-sexuales y por una educación sexuada justa (Morgade, 2011). Por tanto, empleamos aquí una perspectiva de género como herramienta de análisis sociológico, con el objeto de indagar en aquellos procesos que reproducen el sexismo en el ámbito educativo y en aquellas prácticas que tienden a subvertirlo.

En cuanto a las desigualdades de clase, la investigación educativa da cuenta desde, por lo menos, los años sesenta de las correlaciones existentes entre origen social y rendimiento escolar del estudiantado, así como de los procesos de reproducción de la estructura de clases a los que contribuyen los sistemas escolares (Bourdieu y Passeron, 2006; Bourdieu, 2005). La escuela está inexorablemente ligada, desde esas perspectivas, a la reproducción de una sociedad fragmentada; la igualdad de oportunidades es, entonces, un mito fundante que no tiene correlato en la realidad (Dubet, 2015). Desde el enfoque que aquí sostenemos, es insoslayable que las desigualdades en el origen social de las y los estudiantes dan lugar a recorridos escolares diferenciales, con oportunidades desiguales. No obstante, somos optimistas en cuanto a que, como dice Kaplan (2008), el fracaso escolar no tiene por qué ser el destino de los grupos sociales más desfavorecidos. La escuela tiene posibilidades de revisar y modificar aquellos mecanismos a partir de los cuales las desigualdades se reproducen. Para ello, resultan fundamentales tanto la investigación educativa, a la que este trabajo pretende aportar su “grano

de arena”, como el incremento de la inversión educativa en función de necesidades pedagógicas (Claus y Sanchez, 2019).

Los resultados analizados en este artículo forman parte de una investigación mayor, en la que se indagan las experiencias escolares del estudiantado; las representaciones del profesorado y las tradiciones político-pedagógicas en el sistema educativo mendocino.

RESULTADOS

EL PUNTO DE PARTIDA: LA EDUCACIÓN MEDIA COMO UN DERECHO

Uno de los aspectos emergentes del grupo focal en el que las y los participantes coincidieron fue en la concepción de la educación como derecho. Al afirmar que se trata de un aspecto emergente lo que queremos decir es que este grupo de docentes no fue convocado *a priori* por compartir ese posicionamiento, sino que ello emergió de los primeros intercambios. El surgimiento de este primer punto de acuerdo favoreció un clima de confianza y cordialidad, sin que ello impidiera la aparición de diferencias, como se verá más adelante.

Desde la sanción de la Ley Nacional de Educación nro. 26.206 en el año 2006, la escolarización en el nivel secundario es obligatoria en todo el territorio nacional argentino. La contracara de la obligatoriedad es el compromiso estatal de garantizar a todos/as los/as habitantes el acceso a la educación media concebida como un derecho. De este modo, la educación de JyA se plantea como aquella modalidad que está destinada a cubrir las necesidades educativas de la población de 18 años o más que no haya completado la escolaridad obligatoria.

La concepción de la educación primaria como derecho se encuentra ampliamente difundida en Argentina. Es difícil encontrar detractores del derecho de niños y niñas a estar en la escuela primaria. Sin embargo, no sucede lo mismo respecto del nivel medio. La investigación revela que las representaciones sobre el derecho de acceder a la educación secundaria se encuentran vinculadas a las ideas de igualdad de oportunidades y mérito: dado que la educación es gratuita y tiene abiertas sus puertas para quienes quieran estudiar en ella (idea de “igualdad de oportunidades”), la escuela está allí para aquellas poblaciones estudiantiles que se esfuercen por avanzar en sus estudios (idea de “mérito”). Habrá quienes no pongan en juego esfuerzo, disposiciones o capacidades intelectuales suficientes (falta de mérito) de modo que no resultará factible para estas poblaciones terminar el nivel secundario (Dubet, 2015; Chaves, Fuentes y Vecino, 2016; Puiggrós, 2019). En tales concepciones, en

definitiva, el alcance universal del derecho a la educación secundaria resulta cuestionado. Esta problemática quedó plasmada en palabras de docentes participantes del grupo focal, del siguiente modo:

- Si nos posicionamos desde un lugar de entender a la educación como un derecho, entonces, en la medida en que el docente se para desde ese lugar, puede acompañar a que el alumno, a que las chicas, se reconozcan como portadoras de derecho. Entonces, que no sea solo porque se me olvidó, no pude, tuve una ruptura familiar y no pude completar el CENS, porque me echaron [de la secundaria] tres veces y no terminé, sino que sea: “esto me corresponde, esto es mío y me hago cargo de esto”. Cuando se logra hacer ese click, es muy interesante. (Docente 5)

- Y en los docentes ¿ha habido un avance acerca de esto, o estamos en la misma situación de antes? Digo, en el reconocimiento de la educación como un derecho. (Moderadora)

- En algunos. Algunos siguen cerrados y buscan la excelencia. (Docente 2)

El diálogo transcrito brinda claves para caracterizar diversos posicionamientos de los actores escolares, tanto docentes como estudiantes, en relación al derecho a la educación en el nivel secundario. En el caso del profesorado, se desprende que no necesariamente concibe a la educación como un derecho. Al comenzar su intervención, el docente 2 procura interpelar al resto de los miembros del grupo focal para posicionarse en la concepción de la educación como derecho. Señala que solo desde ese lugar es posible acompañar a sus estudiantes en el proceso de asumirse como portadores de ese derecho. La docente 2 señala la relación que en ocasiones se establece entre excelencia académica y derecho a la educación: esto lleva a que, en los casos en que la excelencia no tiene lugar, el derecho se vea amenazado. Es esperable que, en escenarios escolares constituidos por tales concepciones, sea difícil para el estudiantado asumir ese derecho como propio. Aún pervive la idea de que malos rendimientos escolares (“se me olvidó”, “no pude”, “tuve una ruptura familiar y no pude completar el CENS”, “me echaron [de la escuela] tres veces”) conducen a la pérdida de ese derecho, tal como el docente 5 expresó, asumiendo una postura crítica al respecto.

Desde el punto de vista constitucional el derecho a aprender es un derecho fundamental; lo es con relación al conjunto de saberes acumulados hasta la época en que se vive. El derecho a la educación no es simplemente «natural» u optativo. No se trata de que cada individuo pueda voluntariamente o con su esfuerzo hacerse de él, como supone el neoliberalismo, sino que es construido social e históricamente. (Puiggrós, 2019, p. 78)

Entendemos que hay, en definitiva, un trabajo político aún pendiente al interior del campo escolar. En este momento histórico, en el que el derecho a la educación es reconocido constitucionalmente en Argentina y en el que, desde hace más de una década, la educación secundaria es obligatoria pero no universal, es preciso ampliar las bases de sustentación y el consenso en torno a aquello que está legalmente reconocido pero que aún no alcanza la fuerza de la ley en las representaciones de los actores.

Respecto de la cuestión de la excelencia, el establecimiento de un cierto currículum cuyos contenidos se considera que el estudiantado debe dominar en determinados plazos da lugar a lo que desde la investigación educativa se ha denominado “trayectorias encauzadas” (Terigi, 2009). En el caso de aquellas poblaciones que no alcanzan a cumplir tales objetivos académicos a las edades estipuladas ¿qué puede hacer la escuela? Si se concibe que sólo es posible para algunos/as estudiantes alcanzar el éxito en los estudios, no habrá conflicto alguno a la hora de que los grupos con menores rendimientos queden fuera del sistema. Aquí la escuela no tendría nada que hacer. Si, en cambio, se entiende que todas las personas pueden lograr nuevos aprendizajes (Kaplan, 2008), cada una a su tiempo y con las mediaciones pedagógicas apropiadas, entonces las instituciones que reconocen el derecho a la educación y, en su interior, el profesorado, tienen una tarea compleja pendiente. No pretendemos, con esto, hacer recaer toda la responsabilidad de los aprendizajes en el profesorado o en las escuelas. Claramente, reconocemos a los sujetos que aprenden en su autonomía, de otro modo, estaríamos negando sus subjetividades en la tarea de aprender. Pero sabemos, también, que el sistema escolar, en ocasiones, no ofrece las condiciones mínimas, tanto materiales como simbólicas, para que los aprendizajes puedan llevarse a cabo. Entre tales condiciones, el reconocer a las y los estudiantes como sujetos de un derecho constitucional, el derecho a la educación, es una condición no suficiente pero sí absolutamente necesaria para el aprendizaje.

- Los que van al CENS, en algún momento, la mayoría expresan que se sienten frustrados, como que ellos no tienen “capacidad de”. [...] Como que no pueden o que fracasaron. [...] Todos podemos llegar. [...] Porque todos tienen capacidad de hacerlo, a algunos les costará más, a otros les costará menos, pero todos lo pueden hacer, todos somos seres humanos. Ninguno de nosotros tenemos las capacidades al cien por ciento, pero todos lo podemos lograr porque somos seres humanos. Y lo otro [que les decimos] es que lo que logren ustedes acá es de ustedes, es de ustedes. (Docente 3)

- A veces llegan muy despojados de todo, como que ellos no tienen derecho a nada. (Docente 2)

Este grupo de docentes problematiza el impacto negativo que pueden tener en las subjetividades de quienes aprenden las representaciones que los culpabilizan por no haber aprendido antes, los inferiorizan o les hacen creer que no tienen capacidad para aprender, en consonancia con los hallazgos de la investigación educativa (Brusilovsky, 2006; Chaves et al. 2016). En otro lugar (Molina Galarza, 2019) hemos mostrado cómo en algunos estudiantes este tipo de concepciones produce un daño que luego es difícil de revertir. De acuerdo con Bourdieu, existe una “lógica de la competencia frenética que domina la institución escolar” y un “efecto de veredicto, o de destino, que el sistema escolar ejerce sobre los adolescentes: con una brutalidad psicológica sin atenuantes, la institución escolar impone sus juicios totales y sus decisiones sin nombre, que clasifican a todos los alumnos en una jerarquía única de las formas de excelencia” (2005, p. 122).

Frente a esa lógica, las y los profesores del grupo focal toman distancia y asumen perspectivas que, reconociendo el enorme desafío que enfrentan, conciben a quienes estudian como sujetos con capacidad de aprendizaje, crecimiento personal y empoderamiento colectivo.

LA ASISTENCIA DE ESTUDIANTES A LA ESCUELA COMO DESAFÍO PEDAGÓGICO-POLÍTICO

Una de las problemáticas que para las y los participantes del grupo focal obstaculizan el derecho a la educación es el ausentismo reiterado, que conduce con frecuencia al bajo rendimiento académico y al desgranamiento escolar.

- Yo tengo muchas [estudiantes] jóvenes que tienen que hacer muchas tareas o ayudar mucho en la casa. [...] Tienen relaciones complejas “intrafamiliares”. [...] Por el tema del desgranamiento, empiezan 20, después son 15 y ahora son 5, y a veces tenés 2. [...] El tema de las faltas, la asistencia, tratamos de trabajarla generando de alguna manera un compromiso y que los pibes se queden y no se vayan de la escuela. (Docente 1)

Algunos participantes del grupo focal han referido que las preceptoras llaman por teléfono a estudiantes ausentes para que vuelvan a cursar y que, inclusive, ellos/as han salido a buscarlos a sus casas o a la plaza del barrio. También señalaron que forman grupos de *whatsapp* con sus estudiantes, o que se vinculan con ellos por *facebook*, para poder realizar un seguimiento de cada uno/a. El contacto personal parece ser clave para fomentar la presencia en clase. Vale destacar que estas estrategias de seguimiento con uso de redes sociales, así como el

ir a buscarlos, exceden las obligaciones de la labor docente. Este tipo de estrategias dan cuenta de un profundo esfuerzo por lograr que los estudiantes estén presentes en la escuela.

Del fragmento citado se desprende, además, que las inasistencias responden a la sobrecarga de obligaciones fuera de la escuela, tales como las responsabilidades domésticas. También, a la “complejidad” de las relaciones familiares que afectan de modo particular a estudiantes mujeres, un modo de referir a la violencia contra ellas, que también aparece en otros momentos del grupo focal. En relación a la primera de estas cuestiones, investigaciones han destacado que las mujeres son, aun hoy, las principales responsables del trabajo no remunerado –trabajo doméstico y de cuidados– en el mundo y en Argentina (Durán Heras, 2012; Rodríguez Enriquez, 2019). Ello redunda en una sobrecarga de responsabilidades, así como en una carencia extrema de tiempo libre para realizar otras actividades, denominada *expropiación de tiempo*, que afecta particularmente a las mujeres de sectores populares. Es decir, para el sentido común, las mujeres de sectores populares son habitualmente asociadas a la inactividad e incluso a la vagancia; sin embargo, la evidencia disponible hasta el momento señala lo contrario. Son quienes, de toda la estructura social, más horas dedican al día a trabajar, remuneradamente o no, para satisfacer sus necesidades y las de las personas bajo su cuidado. En la misma dirección y yendo más allá del sentido común dominante, el docente 1 evidencia una perspectiva de género y pone de manifiesto que las estudiantes se encuentran sobrecargadas de responsabilidades.

Aparece también, en las palabras del docente, la necesidad de lograr un compromiso de las y los estudiantes en relación a su presencia en la escuela. En un sentido común muy difundido, heredero de perspectivas meritocráticas y liberales, el no cumplimiento de las exigencias del sistema educativo y el abandono de los estudios recaería en el ámbito de la responsabilidad individual (Kaplan, 2008). Al respecto, Puiggrós señala:

En muchas ocasiones, las personas creen que si alguien fracasa en su escolaridad o en su carrera es porque careció de voluntad, no se esforzó o no tiene suficiente inteligencia. Concluyen que no deberían gastarse fondos públicos en su educación. Pero ¿acaso todas las personas nacen con la misma posibilidad de acceso a la satisfacción de sus derechos? ¿La igualdad está asegurada para todos desde el nacimiento? (Puiggrós, 2019, p. 78)

La investigación educativa disponible revela que las causas que explican lo que la escuela denomina “éxito” y “fracaso” escolar no se encuentran en las capacidades y esfuerzos de los individuos, sino en las características de la estructura social en la que se hallan insertos, en especial, en las desigualdades vinculadas al origen social así como en las jerarquías sexuales

imperantes (Kaplan, 2008; Fainsod, 2006; Molina Galarza, Melonari y Maselli, 2018). En cuanto al origen social, en las aulas de la modalidad de jóvenes y adultos/as se hallan poblaciones que, en su mayoría, pertenecen a los sectores populares (Brusilovsky, 2006). En cuanto a las jerarquías sexuales, desde una perspectiva feminista es posible visibilizar que mientras varones y mujeres de esa modalidad vieron afectadas sus trayectorias escolares siendo niños/as o adolescentes por el ingreso precoz al mundo del trabajo, las mujeres se vieron además perjudicadas por la asunción de responsabilidades domésticas y labores de cuidado a edades tempranas (Fainsod, 2006; Molina Galarza, 2012a). Estas poblaciones presentan, por tanto, las trayectorias escolares “no lineales” o “no encauzadas” a las que ya hemos hecho referencia, que se alejan del cuadro de logros académicos alcanzados a edades esperadas (Terigi, 2009; Guevara, Bidauri y Harvey, 2018).

En relación a las políticas destinadas a hacer frente a la problemática del desgranamiento desde el accionar del Estado, una de las docentes mencionó los programas de transferencia de ingresos destinados a la población estudiantil que promueven la permanencia dentro del sistema educativo, del siguiente modo:

- El hecho de que haya un incentivo económico, a ellas eso les da la posibilidad de decir “salgo, puedo comprar las fotocopias, me puedo pagar el pasaje y no dependo de él para poder estudiar, si no es pedirle plata a él para que me diga que no, vos no salís de adentro de la casa, te quedas acá”. (Docente 2)

Los denominados programas de transferencia condicionada de ingresos han sido implementados en Argentina durante las últimas dos décadas, con vistas a paliar las graves consecuencias sociales de los programas de ajuste estructural y las políticas económicas neoliberales de los años noventa. Su carácter “condicionado” se refleja en que

proveen dinero a familias pobres a condición de que estas cumplan acciones demostrables, generalmente vinculadas con la asistencia escolar y/o el control regular de la salud de los niños, niñas y jóvenes. Se trata de combatir la deserción escolar, la repitencia escolar y la inserción prematura y precaria en el mercado de trabajo de niñas, niños y jóvenes. (Dallorso, 2012, p. 86)

A lo largo de estas dos décadas, han tenido una variedad de modalidades y niveles de inversión social. Una parte de ellos ha tenido como beneficiaria a aquella población joven y adulta que aún no ha completado los niveles de escolaridad obligatorios, tanto el primario como el secundario. A cambio de un monto mensual en dinero, exigen la matriculación en ese nivel o la terminalidad educativa, según el caso. Se han destacado aquellos programas dirigidos a mujeres en situación de pobreza, violencia o vulnerabilidad.

En el fragmento antecitado, la docente alude a la problemática de dependencia económica que atraviesan algunas de sus estudiantes, en concordancia con investigaciones que muestran que la dependencia económica es un obstáculo para el desarrollo personal de las mujeres, tanto en lo que hace a la terminalidad de los estudios como en lo que respecta a su inserción laboral. El hecho de que las mujeres sean las principales responsables del trabajo doméstico y del trabajo de cuidados (Durán Heras, 2012; Rodríguez Enríquez, 2019) también repercute negativamente en su trayectoria escolar (Molina Galarza, 2012a).

Sabemos, además, que mejores condiciones de vida promueven mejores condiciones de escolarización, favoreciendo trayectorias escolares exitosas en la juventud/adulthood (Molina Galarza, 2012b). Por tal razón estimamos, junto con la docente, que estos programas resultan adecuados para ciertos contextos y poblaciones.

Vale señalar que, en el marco del conjunto de categorías emergentes del grupo focal, la cuestión de las transferencias condicionadas de ingresos hace referencia al ámbito de las políticas socio-educativas, es decir, da cuenta de la necesidad de intervención estatal para el caso de grupos de población pertenecientes a las clases más desfavorecidas. Queda de manifiesto que no es suficiente la acción del sistema escolar ante problemáticas sociales de gran envergadura, como las situaciones de pobreza articuladas a la desigualdad de género. Es necesario, entonces, contar con políticas públicas que posibiliten el acceso a recursos materiales mínimamente necesarios para que estos grupos puedan permanecer en la escuela. Es cierto que este tipo de intervenciones no modifican en términos estructurales las circunstancias socio-económicas, pero también son válidas las observaciones de la docente en el sentido de que sólo contando con un subsidio es posible para algunas personas permanecer en la escuela.

LA NECESIDAD DE BRINDAR CONOCIMIENTOS QUE SIRVAN PARA LA VIDA

Es relevante destacar que, en el desarrollo del grupo focal, emergieron cuestiones que exceden el ámbito de intervención de la escuela y atañen a la acción de las políticas públicas, descritas en el apartado previo, junto con otras en las que las escuelas y profesores/as tienen una incidencia fundamental, en el plano de las prácticas en el aula. Entre estas últimas, se destacó la importancia que tiene para las y los docentes brindar conocimientos “que les sirvan” a sus estudiantes.

- Cuesta horrores, porque no sabes si el Ambiente que les estás dando realmente les va a servir, entonces yo todo el tiempo me pregunto ¿pero, qué estoy haciendo? ¿les sirve o no les sirve? (Docente 2)

Vinculada a la cuestión de un conocimiento que sirva para la vida, está presente la preocupación por brindar herramientas que permitan al estudiantado “cuestionar” la realidad y poder desarrollar estrategias para transformarla. Surge la noción de “empoderamiento”:

- Y empezar a cuestionarse, que las herramientas que nosotros acercamos sirvan para cuestionar [...] En el CENS nuestro, están cerrando todo lo que es el canal aluvional y la basura sigue estando ahí. O sea, si yo voy y cierro el canal y la basura sigue estando y no viene el municipio a levantarme la basura [...] entonces, empezar a cuestionar ¿qué pasa con el municipio? Empezar a demandar y empezar a tener este protagonismo que decías vos [mira a otro docente] este empoderamiento desde lugares más críticos. (Docente 5)

Por otra parte, está presente la preocupación ante temáticas del currículum caracterizadas como “complejas”. Se trata de contenidos que pueden conducir a enfrentar a las y los estudiantes a situaciones de vulneración de derechos en las que se hallan insertos. Entonces, la estrategia a seguir es, como se expresó antes, la de cuestionar o “problematizar” una realidad social injusta.

- Yo cuando llegué, les tenía que dar relaciones humanas, globalización y demás. Llegué [...] a rearmar la materia. ¿Cómo darles gestión de recursos humanos a pibes que trabajan la mitad o todo en negro? O sea, esas cosas son complejas... Y de última, me parece que uno, desde las ciencias sociales, tiene armas porque estamos todo el tiempo problematizando, pero bueno, quizás a un profe de matemática le es más difícil. (Docente 1)

- Pero vos vas con las matemáticas y el chico va a pedir un préstamo. Estás en el último año y está programado el tema de economía y no sabe lo que es un préstamo, ni cómo es la tasa de interés. Entonces vos, en matemáticas, podés ir jugando con otros hechos de la realidad, [...] de la práctica de todos los días. [...] O sea, es muy técnico, cuando el alumno necesita la práctica, ahí lo incentivás. (Docente 3)

En los fragmentos se explicita que cuando los contenidos del programa son útiles o necesarios para la vida, las y los estudiantes se ven incentivados. De hecho, el docente 3 resalta que el contenido que se brinda es muy técnico y que “el alumno necesita la práctica”. Esta cuestión nos parece crucial, ya que es lógico imaginar que situaciones en las que el currículum no parece estar vinculado a las necesidades de la vida de quienes estudian, es esperable que redunden en una falta de interés o de incentivo -para emplear el mismo término que el docente- por los contenidos escolares. Interpretamos que la diada interés/desinterés para avanzar en los

estudios debe ser puesta en el contexto general de incertidumbre que se vive en términos sociales. Las y los jóvenes de nuestro tiempo no encuentran escenarios propicios para proyectar cómo serán sus vidas en el futuro (Molina Galarza, 2019). Esto excede por supuesto las posibilidades, deseos o esfuerzos individuales y debe entenderse como parte de tendencias sociales amplias. Los títulos y credenciales escolares se han devaluado (Dubet, 2015; Torrado, 2010) en un contexto global de desalarización y amplios períodos de movilidad social descendente en Argentina (Torrado, 2010). Así, aunque contar con un título de nivel secundario no garantiza el acceso a puestos de trabajo decentes, no contar con él plantea hoy riesgos de caer en los puestos más precarizados de la estructura ocupacional. A su vez, para quienes se encuentran en los sectores sociales más desfavorecidos sostener una escolarización durante tres años implica un esfuerzo importante. En la medida en que sientan que los contenidos abordados en la escuela se vinculan con sus necesidades vitales, seguramente tendrán mejor disposición para continuar con ese esfuerzo.

Esto se vincula además a la noción de justicia curricular, que ha emergido en los debates sobre el currículum en la última década.

La justicia curricular es el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático. (Torres Santomé, 2011, p. 11)

Entendemos que la noción de justicia curricular permite dar cuenta de la preocupación de este grupo de profesores por atender, a través del currículum, a las necesidades de los grupos o colectivos donde se insertan sus estudiantes que son, como sabemos, parte de las clases sociales más desfavorecidas de la estructura social.

Referirse a la justicia curricular compromete a considerar las necesidades del presente para seguidamente analizar críticamente los contenidos de las distintas disciplinas y las propuestas de enseñanza y aprendizaje con las que se pretende educar y preparar para la vida a las nuevas generaciones. Meta que, lógicamente, preocupa a aquel profesorado comprometido con el empoderamiento de los colectivos sociales más desfavorecidos y, por tanto, con la construcción de un mundo mejor y más justo. (Torres Santomé, 2011, p. 12)

En esta cita aparece la idea de empoderamiento, también mencionada en el grupo focal, para hacer referencia a un proceso que mejore la situación de colectivos sociales. Así, tanto la

noción de justicia curricular como la de empoderamiento refieren a escenarios donde lo que prima es la mirada de los colectivos que se forman, por sobre la tradicional perspectiva pedagógica que enfoca al sujeto individual del aprendizaje.

La mayoría de los/as docentes hicieron referencia a la vinculación entre las prácticas pedagógicas y la construcción de proyectos de vida, cuestión sobre la que volveremos en el apartado siguiente. Estrechamente ligados a esa construcción se encuentran conocimientos y herramientas que la escuela debe brindar a través del currículum:

- Nosotros, los que estamos en lo social, tenemos una visión distinta, entonces es interesante debatirlo con las otras áreas. [...] Son herramientas que tenemos que facilitarles a ellos, no solamente para el mundo laboral, sino para el proyecto de vida. Ahí un chico decía “esto no es simplemente para ir a buscar un trabajo”, sino cómo te desempeñas con otros, [no es] el ser ciudadano nada más, el hecho de votar, sino el hecho de cuando uno explica ciertas cosas ¿por qué estamos debatiendo estos temas? O porque viene un alumno y te diga “salió esto en el diario, o salió en la televisión”, y tenés que pararte y hablar de ese tema, olvidáte de lo curricular, porque apareció ese tema. [...] los chicos están en otra cuando la situación sucede, o un auto atropelló y vos tenés que escuchar a los chicos, porque es el compañero y para ellos es una semana de conflicto y de problemas. (Docente 3)

En ocasiones, la escuela no considera que las cuestiones emocionales formen parte de la situación de aprendizaje. A diferencia de ello y tal como señala el docente en el fragmento anterior, ante una situación emocional muy adversa “los chicos están en otra” y quizás no estén dadas las condiciones para seguir desarrollando las actividades programadas. Un alto en el desarrollo del programa y una escucha atenta por parte del/de la docente pueden generar condiciones mejores para luego continuar con las actividades curriculares.

LA “DISTANCIA SOCIAL” Y LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DE VIDA

Algunos docentes del grupo focal han destacado la “distancia” existente entre las posiciones sociales ocupadas por docentes y estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos/as. Al respecto, uno de ellos expresó

- Generalmente los profes no venimos del mismo lugar de donde están los chicos, entonces hay una distancia que es súper difícil de mantener, hay cuestiones de lenguaje que a veces no nos damos cuenta, o cosas que pensamos que son una cosa y [...] Hay profes que tienen mucho más tiempo [dando clases] y ya manejan con más fluidez ese tipo de distancia, pero es difícil, porque provenimos de lugares, de posiciones sociales distintas. Entonces, esa barrera hay que vencerla y, también, las expectativas que a veces tiene el profe. [...] Tiene que adecuarse a las expectativas y al proyecto

de vida que puedan generarse en los pibes. Es difícil articular esa cabeza con esa otra cabeza y en el medio meter lo curricular. (Docente 1)

Estas palabras son reveladoras de las dificultades de encuentro que, en el trabajo en el aula, tienen docentes y estudiantes, en la medida en que los primeros pertenecen a clases sociales mejor posicionadas que los últimos. Hay, entonces, una “distancia social” que franquear. Las clases más favorecidas poseen, en términos de Bourdieu (2005), el capital cultural, siempre arbitrario, que la escuela requiere para avanzar exitosamente en los estudios. Los estudiantes oriundos de las clases populares, en cambio, no son poseedores de ese capital, lo que redundará en mayores esfuerzos para poder adaptarse a los requerimientos académicos. Conscientes de esto, los docentes procuran franquear esa distancia para promover los aprendizajes. Tras leer a Bourdieu, podríamos interpretar que se trata de una misión difícil de lograr. El sistema de enseñanza tampoco prepara adecuadamente a sus futuros docentes para encarar este tipo de labores de gran complejidad pedagógica (volveremos sobre esto más adelante). Sin embargo, tras el análisis del grupo focal podemos aventurar que el hecho de que las y los profesores tengan conciencia respecto de estas diferencias parece ser un muy buen punto de partida o, al menos, el escenario más favorable en el marco de una situación de enseñanza y aprendizaje muy compleja. En esta dirección, las pedagogías críticas nos permiten sostener la idea de que toda persona puede realizar nuevos aprendizajes en las condiciones adecuadas y que el fracaso no tiene por qué ser el destino escolar de los estudiantes de clases populares (Giroux, 1993; Kaplan, 2008).

En cuanto a la cuestión de los proyectos de vida, a la que se ha hecho referencia de manera reiterada en el grupo focal, en el fragmento anterior el docente pone en cuestión la idea de que sean los profesores quienes impongan cuáles son los proyectos legítimos a los que deben aspirar las y los estudiantes. En cambio, destaca la necesidad de poner la mirada en aquellos que se están educando y que ocupan esos lugares sociales peor posicionados para el diseño de nuevos proyectos, los proyectos posibles, los que “puedan generarse en los pibes”. Y continúa:

- Nosotros a veces tratamos de que los chicos, por ejemplo, los llevamos a los chicos de tercero a la feria educativa [...] todo el tiempo tratamos de que vean otras cosas y que los chicos se motiven. [...] Estamos todo el tiempo diciéndoles: no te quedés acá, más allá del laburo, buscá otra cosa. Y tiene que ver, me parece, con volver otra vez a las historias de vida. Si realmente es difícil para nosotros tener a ese grupo, a esa población, 3 ó 4 horas [por día] que es lo que te demanda el CENS, [...] me imagino que sostener un estudio universitario, una carrera terciaria es sumamente complicado en esos contextos. Entonces, también hay que pensar que siga transformándose la realidad en algún punto. Y que permita o que siga habiendo más movilidad de

clases y que permita que esto cambie un poco. [...] El CENS tiene que ser el lugar donde formen proyectos de vida, no sé si el proyecto de vida burgués, algún proyecto de vida, digamos, un proyecto de vida que apunte a que los chicos salgan hacia otra cosa. (Docente 1)

- Esto del proyecto de vida, el laburo lo necesitan las pibas, en su proyecto de vida está el poder sostenerse, digamos, empezar a romper un poco con las dependencias económicas del marido. (Docente 5)

- Yo tengo siempre la costumbre, porque he dado en los tres cursos, al principio, cuando los vas conociendo, [les pregunto] ¿por qué vienen? ¿cuál es la intención? Siempre tengo una charla con ellos previo a lo que es la presentación, para conocerlos. Y [después] hacerles recordar por qué vienen, o sea, que el alumno cuando vos le decís “vine por...”, bueno ¿y qué más? (Docente 3)

A partir de los saberes y experiencias de este grupo de docentes, recuperamos la idea de que la escuela puede constituirse en un ámbito que impulse la construcción de nuevos proyectos y oportunidades vitales, considerando ciertas cuestiones. En primer lugar, no se puede perder de vista el punto de partida en que se hallan hoy las y los estudiantes, que ocupan las posiciones menos favorecidas en el espacio social (Bourdieu, 2000). Quienes estudian en CENS conocen, mejor que nadie, las limitaciones y condicionamientos sociales con los que tienen que lidiar día a día. En consecuencia, desde la mirada docente, es necesario tener en cuenta las perspectivas de los propios estudiantes para la promoción de proyectos de futuro que sean posibles y que les permitan “ir más allá”, “salir hacia otra cosa”, que haya más “movilidad social”, “romper con las dependencias económicas” del presente. Observamos que la escolarización secundaria sigue vinculada a la idea de movilidad social ascendente, lo que constituye una representación de larga duración en Argentina.

“PREPARADOS PARA QUE LAS COSAS NO SALGAN”: SOBRE LAS DISPOSICIONES Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Respecto de los desafíos que enfrenta el profesorado en las aulas, observamos que las y los participantes del grupo focal están lejos de asumir una mirada romántica o ingenua. Más bien presentan lo que podríamos llamar una suerte de “pesimismo esperanzado”, concepto que tomamos del filósofo y economista Franz Hinkelammert, quien afirma:

Somos pesimistas en cuanto a los resultados que la civilización, en la que todavía nos movemos, va a traer. Y pesimistas también en cuanto a la posibilidad de enfrentar esos resultados. Por tanto, necesitamos una justificación de la acción frente a esto, que no calcula la posibilidad de la

victoria. [...] la acción no se valida por el éxito que se pueda alcanzar, la acción tiene sentido en sí misma, aunque no resulte. (Hinkelammert, en Fernández y Silnik, 2011, p. 74 y 75)

Entendemos que la noción filosófica de pesimismo esperanzado es ilustrativa de un sinnúmero de situaciones que tienen lugar cotidianamente en las aulas de JyA. El profesorado comprende que las apuestas pedagógicas que realiza día a día pueden no conducir a los resultados esperados. Sin embargo, no es el logro de indicadores de “éxito” escolar lo que motiva las acciones pedagógicas emprendidas, como se desprende de realizar una mirada del conjunto de las intervenciones del grupo focal analizadas en este artículo. Para sostener esta afirmación, consideramos a continuación las palabras de uno de los docentes, que afirmaba:

- La realidad nuestra es que [el trabajo en clase] tiene que ser súper, súper dinámico, como dice el profe [señala a otro docente]. Y, aparte, estar todo el tiempo preparados para que las cosas no salgan. No digo preparate para la frustración, pero sí saber que las cosas pueden no pasar [...] Yo les dije un día: les voy a adelantar clases [...] un día que no tenía que ir, porque yo voy los jueves, pero justo una profe no iba. Les digo: voy el viernes y les adelanto clases, y bueno fue uno, de los cinco o seis que tenía, no fue ninguno, vino una de las chicas. [...] Si decís “yo que me vengo, hago el sacrificio” [lo dice con tono de enojo. Risas en el resto de los participantes]. [...] Pero no podés frustrarte, tenés que estar acostumbrado a eso. A que vas a armar un día una clase, y a decir: traje una súper película y vinieron tres, o la película que vos creés que era súper interesante, no era súper interesante. [Risas] Entonces, eso es lo que yo veo, que es súper dinámico y súper desafiante. [...] No es que lo hacen a propósito, no es que me quieren jugar la mala pasada del profe, como pibes de secundaria... están en otro contexto. Entonces, a los profes nos cuesta mucho en ese sentido, a mí me cuesta mucho en ese sentido. (Docente 1)

En primer término, observamos que en ese “prepararse para que las cosas no salgan” emerge el malestar de muchos profesores frente a una labor difícil: lograr dar continuidad y sentido a una práctica pedagógica que se desarrolla en condiciones adversas. Nos parece que dar lugar a la expresión de ese malestar es un buen punto de partida en lo que hace al reconocimiento de emociones como la frustración que, en ocasiones, genera la tarea de enseñar. En segundo término, observamos que el docente no se queda detenido en la expresión de ese malestar sino que, a continuación, lleva a cabo un análisis de la situación que le permite resignificarla: expresa que no se trata de una “mala pasada” que tenga como blanco al profesorado. En cambio, se trata de “otro contexto”, el de las poblaciones peor posicionadas en el espacio social -para decirlo en términos de Pierre Bourdieu (2000) – el que configura la situación de aprendizaje en el aula. Para este escenario propone estar “preparados”: aquí radica, entonces, la apuesta. Es un punto de partida para la acción pedagógica, un punto de partida para

el que las y los docentes requieren de saberes específicos, como se evidencia en las intervenciones que siguen:

- Yo creo que ahí hay un problema más grande de fondo, que no puede entrar nuestra absoluta subjetividad para tomar unas horas de clase. Creo que debería haber más preparación para ingresar a los CENS, porque vos lo haces desde tu voluntad. [...] Nosotros [se refiere a su escuela] somos muy poquitos, entonces tenemos esa conciencia, pero simplemente porque tenemos conciencia, porque hay profesores, como decís vos [señala a otra docente], que no la tienen, no hay preparación para entrar a un CENS, eso me parece. (Docente 7)

- No hay formación, no sólo para el CENS. No es la realidad para la que nos prepara la universidad. Por lo menos en la Universidad Nacional de Cuyo, que es donde yo me he formado y es “la” formadora de docentes acá en Mendoza, no te forman para una realidad... para diferentes realidades socioeconómicas. Tenemos otro esquema de formación, más para la clase media, casi para el CUC1 te forman. Pero la verdad es que la escuela del CUC es una sola, dos o tres habrá parecidas al CUC, y después están todas las otras, es la mayoría, y para esa realidad no tenemos herramientas. Sí esto que vos decís [mira a la docente anterior] de la conciencia, sí es una elección casi personal. (Docente 8)

Hay acuerdo en la necesidad de que las y los profesores de JyA reciban formación docente acorde a la especificidad de la modalidad. La población estudiantil es diferente al estudiantado de las escuelas secundarias comunes, no sólo por la edad sino también por el tipo de problemáticas sociales que enfrentan (Molina Galarza, Melonari y Maselli, 2018; Molina Galarza, 2019). Ello configura condiciones para la enseñanza y el aprendizaje para las que, desde la perspectiva del grupo focal, el profesorado no está preparado.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS: SOBRE LAS CONDICIONES PARA ENSEÑAR Y APRENDER

Un aspecto en torno al que acordaron las y los participantes del grupo focal fue la necesidad de mantener una relación personal con cada estudiante. En ella, la primacía del diálogo se consideró fundamental. En este punto, algunos docentes hicieron hincapié en la importancia de la cotidianeidad que debe tener esa relación con cada alumno.

¹ La sigla CUC refiere al Colegio Universitario Central dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo. Se trata de uno de los establecimientos secundarios con mayor prestigio en la Provincia de Mendoza. Es muy demandado y los estudiantes que ingresan allí son seleccionados en función de sus calificaciones en el nivel primario.

- Cuando el docente no está en contacto con el alumno, yo creo que hay un problema pedagógico grave, y creo que el sistema tiene que cambiar. Lo que no cambiamos en el sistema educativo secundario, terciario y, en este caso, CENS, es la pedagogía, y seguimos dando la educación de hace 110 años. O sea, por lo único que nos preocupamos es por la parrilla y ver cómo hacemos para meter todo... Pero la pedagogía no, el sistema pedagógico no cambió. Yo siempre digo, no puedo seguir a un alumno, su situación personal o, digamos, su situación académica, porque tengo que hacer distintas estrategias para cada uno, si lo veo una sola vez a la semana. (Docente 3)

- Los seguimos por facebook, ¡y sí! Porque si nos anotamos como docentes de JyA en las TICs, no por el Postítulo sino para aprender a manejar las TICs, al joven y adulto que no está lo vamos a poder seguir por facebook y vamos a poder dar clases desde otro lugar. Esto que decíamos de la dinámica, desde otro lugar, si no, estamos reproduciendo la educación tradicional, bancaria. (Docente 5)

Como vemos, el poder dar clases “desde otro lugar”, con un acompañamiento personal a cada estudiante, con una relación fluida, es concebido como necesario, como parte de la nueva “dinámica” que tienen que implementar los docentes en clase. Se trata de aspectos que exceden a lo que tradicionalmente se consideró labor pedagógica (“nos preocupamos por la parrilla y ver cómo hacemos para meter todo”) pero que, en el presente, sí son percibidos como parte del quehacer en el aula.

INTEGRACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Otro aspecto resaltado en las intervenciones del grupo focal, que hace a lo pedagógico desde la óptica de las y los participantes, es la integración social del grupo de estudiantes entre sí y con la comunidad educativa más amplia. Esa integración puede favorecer cuestiones diversas:

- En el CENS donde yo estaba, las asesoras trataban de que los actos no fueran un acto formal, sino que en el del 25 de mayo, por ejemplo, se hacían pastelitos, chocolate, que el que sabía tocar la guitarra tocara la guitarra. Y yo creo que en esos momentos se hacían encuentros re lindos, porque estábamos todos, todos los cursos, todos los profes, y que llevaran el mate, el que sabía hacer bizcochuelo, bizcochuelo. Y que en los actos no fuera solo cantar el himno. Y eso era todo trabajo de las asesoras. (Docente 6)

- Hay otras prácticas que también hacemos en los CENS, por ejemplo, que los viernes se comen pizzas, o sea, tratás de unirlos por otro lado, o bueno, nos juntamos a tomar mates. [...] Porque no iban los chicos, no iban los días viernes. (Docente 2)

- Lo de las pizzas fue una cuestión que alguna vez lo incentivamos. [...] Claro, no iban el día viernes, el día viernes era el concepto “no vamos” generalizado, ese concepto salió dos o tres años atrás. Entonces salió el tema de [vender] pizzas y, además, que sean recursos de ellos. Uno de los temas que hay que empezar a incentivar es el tema de la infraestructura. [Y otro] de los problemas que tienen los chicos de los CENS es el tema de las fotocopias, hacer fotocopias les cuesta. (Docente 3)

- Los pibes participan, participan, se organizan, se insertan quizás en otros espacios [...]. Por ejemplo [en nuestro CENS] se creó con el proyecto Mauricio López², hace como 4 ó 5 años [...] una radio comunitaria. Entonces está la radio y hay muchos chicos que en algún momento participaron con la radio. [...] Es la radio la que viene a pedirnos que hagamos cosas juntos. [...] Por ahí la experiencia de participación de los chicos y las chicas sí tiene que ver con una autorganización, de acuerdo a lo que han ido pudiendo, de acuerdo a la necesidad y a lo que han podido resolver desde lo personal. O sea, sin tanta intervención de la escuela, sin tanta pizza. (Docente 5)

Se observa una diversidad de perspectivas en torno a la integración y la participación del estudiantado en actividades que trascienden el formato escolar tradicional. Algunos docentes han considerado oportuno que sea la institución la que promueva y dé lugar a este tipo de propuestas. Desde otras miradas, en cambio, se pone en valor la iniciativa de los propios estudiantes, sin “tanta intervención de la escuela”. Más allá de las diferencias, parece relevante que estas otras actividades sean vistas como instancias que pueden resultar favorables a los procesos pedagógicos, en distintos sentidos. Así, la integración social de la comunidad educativa favorece, por ejemplo, que los actos escolares pasen de ser meras instancias formales a espacios de encuentro y creación de vínculos, o que las pizzas de los días viernes a la noche contribuyan a sostener la asistencia a clases. Este tipo de actividades también conduce a generar recursos que pueden destinarse a diversas necesidades educativas.

CONCLUSIONES

En este trabajo nos propusimos analizar las representaciones y prácticas de un grupo de docentes de nivel secundario en torno a la educación en la modalidad de JyA. Como vimos, la concepción de la educación secundaria como derecho emergió desde las primeras intervenciones de los participantes del grupo focal y fue un aspecto en el que rápidamente se estableció un primer acuerdo. Pudimos saber que no se trata de un posicionamiento ampliamente difundido entre los actores escolares y que, para que el estudiantado pueda

2 Los proyectos “Mauricio López” son proyectos de extensión universitaria que se desarrollan en territorio con financiamiento de la Universidad Nacional de Cuyo.

experimentar el derecho a educarse como propio, es fundamental que los docentes asuman una postura clara al respecto y los acompañen en el “hacerse cargo” que transitar por el nivel medio implica. Uno de los desafíos pendientes en los establecimientos parece ser el de trabajar en torno a las representaciones que subordinan el derecho a la educación secundaria al rendimiento escolar de cada estudiante. Esto podría estar conduciendo, en la práctica, a naturalizar o legitimar el alejamiento del sistema educativo de quienes no responden a la “excelencia” buscada por algunos docentes. Aquí reaparece la vieja perspectiva meritocrática de que la educación, en este caso la de nivel secundario, está allí sólo para quienes obtengan buenos (o incluso “excelentes”) resultados escolares, poniendo en duda la continuidad de quienes no lo logran. Así, las poblaciones que por diversas razones –siempre vinculadas a las desigualdades sociales a las que han hecho referencia los docentes del grupo focal, en consonancia con Dubet (2015) y Puiggrós (2019)– más necesitan del “acompañamiento” de sus docentes serían, precisamente, aquellas que menos lo tienen.

Destacamos, sin embargo, que junto a esas visiones meritocráticas conviven otras – puestas de manifiesto entre los docentes del grupo focal– que asumen el desafío pedagógico de concebir a sus estudiantes como sujetos capaces de aprender, de liberarse de las “dependencias económicas” en el caso de las mujeres y de “empoderarse”, para expresarlo con los mismos términos empleados en las intervenciones.

Respecto de la necesidad de sostener la asistencia del estudiantado a los establecimientos escolares a lo largo del cursado, surgió la referencia a programas de transferencia condicionada de ingresos que, en distintos momentos del tiempo durante las últimas dos décadas, se han implementado con esa finalidad. Ello ha permitido que la población estudiantil beneficiaria pueda asistir, costear transporte y fotocopias, así como enfrentar el costo de oportunidad (Durán Heras, 2012) de dedicar su tiempo a estudiar en lugar de estar realizando otro tipo de actividades. Las mujeres se encuentran en situaciones críticas toda vez que experimentan situaciones como control, falta de libertad personal y dependencia económica impuestas por sus cónyuges. En esos escenarios de dominación patriarcal, la realización de una actividad en base a la cual se percibe un subsidio, abre nuevas posibilidades de crecimiento personal.

De los hallazgos del grupo focal emergió también la preocupación por ofrecer, a través del currículum escolar, conocimientos que “sirvan para la vida” al igual que herramientas que permitan al estudiantado cuestionar la realidad para transformarla. La posibilidad de problematizar realidades sociales injustas se presenta como una herramienta de las ciencias

sociales de la que los docentes esperan que el estudiantado se apropie. Pero más importante, aún, es que esta herramienta permite abordar en clase situaciones de vulneración de derechos que sufren los miembros de las clases populares, es decir, situaciones percibidas como “delicadas” por parte de los docentes. Interpretamos que, para las y los profesores, un tratamiento inapropiado de esas problemáticas puede conducir a revictimizar a quienes las sufren, razón por la cual se posicionan en un lugar de cuidado hacia el estudiantado.

En el desarrollo de la labor pedagógica, la idea de estar “preparados para que las cosas no salgan” surge como una cuestión que moviliza a las y los docentes, expresando cierto malestar. La modalidad de JyA enfrenta al profesorado a situaciones de enseñanza y aprendizaje adversas para las cuales, desde sus propias perspectivas, no han recibido la formación necesaria. Aparece, entonces, la necesidad de que los trayectos de formación docente pongan mayor énfasis en aquellas poblaciones de estudiantes que paradójicamente, como ya señalamos antes, son las que menos atención han recibido y las que más dificultades enfrentan para avanzar en los estudios.

Otra cuestión que emergió de manera sostenida a lo largo de los diálogos del grupo focal fue la construcción de proyectos de vida que la escuela posibilita. Quedó claro que el rol del profesorado no es el de imponer a las y los estudiantes un proyecto de vida a seguir –lo cual difícilmente tendría impacto positivo en las vidas de quienes se educan– sino el de acompañar al estudiantado en la construcción de nuevos proyectos posibles.

Finalmente, tomamos prestada de la filosofía la noción de “pesimismo esperanzado” para caracterizar el modo en que este grupo de docentes de JyA se posiciona frente a la labor pedagógica, día a día. Lo hacen con el dolor que genera hacer frente a realidades sociales injustas que a menudo invaden las aulas, pero también, con la firmeza de quien no renuncia de antemano a la posibilidad de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida del estudiantado. No conocen cuáles serán, en el largo plazo, los resultados de las apuestas pedagógicas que llevan a cabo y, aun así, sostienen esas apuestas.

REFERENCIAS

BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

BOURDIEU, P. Espacio social y génesis de las clases. En **Sociología y cultura**. México: Grijalbo, 2000, p. 281-309.

BOURDIEU, P. **La distinción**. Criterio y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus, 2006.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. **Los herederos**. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

BRUSILOVSKY, S. **Educación escolar de adultos**. Una identidad en construcción. Buenos Aires: Noveduc, 2006.

CHAVES, M., FUENTES, S. G. y VECINO, L. Merecer la escuela. Fronteras en una escuela secundaria de sectores populares. En: **Experiencias juveniles de la desigualdad**: Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario /CLACSO, 2016, p. 19-35.

CIFUENTES, R. M. **Diseño de proyectos de investigación cualitativa**. Buenos Aires: Noveduc, 2011.

CLAUS, A. y SANCHEZ, B. **El financiamiento educativo en la Argentina**: balance y desafíos de cara al cambio de década. Buenos Aires: CIPPEC/ Fundación Lúminis/ GCFE, 2019.

DALLORSO, N. La emergencia de las transferencias monetarias condicionadas en la red de *manzanas* y *comadres* de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. En Pérez Rubio, A. M. y Antequera Durán, N. (Eds.). **Viejos problemas, nuevas alternativas**: Estrategias de lucha contra la pobreza gestadas desde el Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2012, p. 77-104.

Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20120716122727/PerezAntequera.pdf>

DUBET, F. **¿Por qué preferimos desigualdad?** (Aunque digamos lo contrario). Buenos Aires: Siglo XXI, 2015.

DURÁN HERAS, M. A. **El trabajo no remunerado en la economía global**. Bilbao: Fundación BBVA, 2012.

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

FERNÁNDEZ, E. y SILNIK, G. (2011). **Teología profana y pensamiento crítico**: Conversaciones con Franz Hinkelammert. Buenos Aires: CLACSO/CICCUS.

GIROUX, H. **La escuela y la lucha por la ciudadanía**. México: Siglo XXI, 1993.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1990.

GUEVARA, B., BIDAURI, M. P. y HARVEY, C. Trayectorias juveniles: los caminos desiguales de la educación al trabajo en Argentina. Tres casos de estudio. **Laboratorio**: Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social, 28, 2018, p. 144-165.

Recuperado de

<https://publicaciones sociales.uba.ar/index.php/lavboratorio/article/view/2529/2519>

KAPLAN, C. V. **Talentos, dones e inteligencias**: El fracaso escolar no es un destino. Buenos Aires: Colihue, 2008.

LAMAS, M. Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. **Cuicuilco**, 7 (18), 2000.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>

MAFFÍA, D. Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. En C. KOROL y G. C. CASTRO (Comps.) **Feminismos populares**: Pedagogías y políticas. Colombia: La Fogata/ América Libre, 2016, p. 137-153.

MOLINA GALARZA, M. La díada éxito/fracaso escolar en las trayectorias educativas de mujeres mendocinas de sectores populares. **Revista Electrónica Educare**, 16 (2), 2012(a), p. 143-161. Recuperado de:

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/4023/15995>

MOLINA GALARZA, M. Programas sociales con componente educativo: ¿una alternativa frente a la pobreza? El caso del Plan Jefas de Hogar en Mendoza, Argentina. En: PÉREZ RUBIO, A. M. y ANTEQUERA DURÁN, N. (Eds.). **Viejos problemas, nuevas alternativas**: Estrategias de lucha contra la pobreza gestadas desde el Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2012(b), p. 105-133. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20120716122727/PerezAntequera.pdf>

MOLINA GALARZA, M. ¿Otro futuro es posible? El futuro en las representaciones de estudiantes jóvenes y adultos en Gran Mendoza. **Espacios en Blanco**: Revista de Educación, 29 (1), 2019, p. 45-64. Recuperado de <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/252>

MOLINA GALARZA, M., MELONARI, E. y MASELLI, A. Éxito y fracaso escolar: perspectivas del profesorado en ciencias sociales. **Temas de Educación**, 23 (2), 2018, p. 170-190. Recuperado de <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/1008/1164>

MORGADE, G. (Comp.). **Toda educación es sexual**: Hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía, 2011.

PUIGGRÓS, A. **La escuela, plataforma de la patria**. CABA: UNIPE Editorial Universitaria/ CLACSO, 2019.

RODRÍGUEZ ENRIQUEZ, C. Aportes de la economía feminista para abortar la desigualdad: la cuestión del cuidado. En: QUIROGA DIAZ, N. y DOBRÉE, P. (Comps.). **Luchas y alternativas para una economía feminista emancipatoria**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2019, p. 140-151.

TERIGI, F. **Las trayectorias escolares**: Del problema individual al desafío de la política educativa. Buenos Aires: OEA/ Ministerio de Educación de la Nación, 2009.

TORRADO, S. Modelos de acumulación, regímenes de gobierno y estructura social. En TORRADO, S. (Dir.) **El costo social del ajuste** (Argentina 1976-2002). Tomo I. Buenos Aires: Edhasa, 2010, p. 21-61.

TORRES SANTOMÉ, J. **La justicia curricular**: El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Morata, 2011.

SCOTT, J. El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En J. AMELANG, J. y NASH, M. (Eds.). **Historia y género**: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea. Valencia: Alfons el Magnanim, 1990, p. 23-56.

VALLES, M. S. **Técnicas cualitativas de investigación social**: Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis, 2000.

Recebido em: 16.12.2020

Aceito em: 08.07.2021