

Éxito y fracaso escolar: perspectivas del profesorado en Ciencias Sociales

Mercedes Molina*
Érica Melonari**
Angelina Maselli***

Recibido: 10/11/2017

Aceptado: 11/12/2017



Resumen

El trabajo se inscribe en el campo de la Sociología de la Educación y procura realizar una aproximación a las perspectivas que tienen los docentes de Ciencias Sociales sobre una serie de fenómenos vinculados al éxito y fracaso escolar en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos/as, desde una perspectiva de género. Los objetivos específicos fueron: 1) analizar los modos en que profesoras y profesores caracterizan, definen o representan al estudiantado; 2) identificar los proyectos de vida que, desde la óptica de las/los docentes, construyen las/los estudiantes a medida que logran transitar exitosamente por la escuela y; 3) indagar en el rol social que, desde su perspectiva, tiene la modalidad de jóvenes y adultos/as. La estrategia metodológica ha sido cualitativa y tuvo como principal técnica de producción de datos un grupo focal, implementado en Mendoza, Argentina. El análisis de los hallazgos se inscribe en la línea de las pedagogías críticas.

Palabras clave

Éxito y fracaso escolar, pedagogías críticas, perspectiva de género, docentes de nivel secundario, educación de jóvenes y adultos.

School success and failure: perspectives of the teachers of Social Sciences

Abstract

This work is enrolled in the area of Sociology of Education and purports to develop an approximation to the perspectives that the Social Science teachers have about a series of phenomena related to the school success or failure in High School of Young ones and Adults, from a gender perspective. The specific objectives were: 1) analyze the ways in which the teachers characterize, define and represent the students; 2) identify the life projects, that from the point of view of the teachers, the students construct as long as they attain success at the school; 3) inquire the social role, that from their perspective, the modality of young ones and adults has. The methodological strategy has been qualitative and it has as their main technique the production of data of a focal group implemented in Mendoza, Argentina. The analysis of the findings is inscribed in the lines of critical pedagogy.

Key words

School failure or success, critical pedagogies, gender perspective, high school teachers, education of young ones and adults.

* Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. E-mail: mmolina@mendoza-conicet.gob.ar

** Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. E-mail: ericamelonari@gmail.com

*** Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. E-mail: angelina.maselli@fce.uncu.edu.ar

1. Introducción

En el presente trabajo de investigación hemos procurado realizar una aproximación a las perspectivas que, sobre algunos procesos y fenómenos vinculados al éxito y fracaso escolar, tienen los docentes del campo de las Ciencias Sociales en el nivel secundario de la Educación de Jóvenes y Adultos/as (JyA). Consideramos relevante conocer los puntos de vista del profesorado porque entendemos que éstos han sido construidos a partir de sus propios *habitus* disciplinares, que les aportan herramientas para comprender un abanico de situaciones y problemáticas concretas vinculadas a las trayectorias escolares en la modalidad de JyA. Tomar contacto con las perspectivas e interpretaciones de los docentes, concebidos como intelectuales (Giroux, 1990), implicó para nosotras, contar con un vasto conjunto de valiosos saberes a partir del cual hemos podido constituir nuestro *corpus* de estudio. La investigación se inscribe en el campo de la Sociología de la Educación y recupera el enfoque «emergente» (De Ibarrola, 1994), emparentado con la pedagogía crítica o de «la esperanza» (Freire, 2002, 2008; Giroux, 2003, 2013).

Desde este último enfoque reconocemos los procesos de reproducción de las desigualdades sociales que tienen lugar en las escuelas, recobrando fundamentalmente la perspectiva de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2005; Bourdieu & Passeron, 2006). No obstante, en un intento por superar el determinismo que, en ocasiones subyace al análisis bourdiano (Molina, 2016; Nogueira, 2004), nos interesa dirigir nuestros esfuerzos hacia la producción de conocimiento y la fundamentación de prácticas pedagógicas comprometidas con la transformación pedagógica, política y social. De allí la adopción de un posicionamiento que, desde el punto de vista filosófico, sostiene la esperanza en que la educación puede contribuir a trastocar escenarios sociales profundamente desiguales e injustos basados en el clasismo, el sexismo y el racismo, entre otros factores de inequidad (Fainsod, 2006; Freire, 2002, 2008; Giroux, 2003, 2013; Morgade, 2001). En ese marco, empleamos el término pedagogías críticas para hacer referencia al amplio abanico de producciones teóricas, reflexiones, interpretaciones y prácticas de enseñanza que buscan formar sujetos, capaces de comprender y transformar sus realidades sociales, en pos de lograr mejores condiciones de vida, en sociedades más justas, democráticas y equitativas.

Al hablar de desigualdades sociales, en general, y desigualdades educativas, en particular; entendemos que un ámbito primario de relaciones de poder y desigualdad se refiere a las relaciones de género (Fainsod, 2006; Maffía, 2016; Morgade, 2001; Scott, 2008). 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 lo considerado «femenino» o «masculino» que, habitualmente, son entendidas como identidades sexuales naturales y apropiadas (Lamas, 2000; Rosenberg, 1996; Scott, 2008). Las diferencias sexuales están atravesadas por relaciones de poder que, históricamente, le han conferido a lo «masculino» una preponderancia o jerarquía superior respecto de lo considerado «femenino», lo que se expresa en representaciones, estereotipos, doctrinas normativas, instituciones y prácticas (Scott, 2008).

La escuela, como institución inserta en esta sociedad, no es ajena a las desigualdades de género ni tampoco a las luchas políticas contra las jerarquías socio-sexuales (Maffía, 2016; Morgade, 2001). Lo que Bourdieu (2000) denominó dominación masculina también es observable en el mundo del empleo, en la división del trabajo remunerado y no remunerado, así como en la pervivencia de la violencia de género, entre otras dimensiones de la vida social relacionadas directamente con el mundo escolar. Emplearemos aquí, por

tanto, una perspectiva de género como herramienta del análisis sociológico, con el objeto de hacer visibles algunas de estas desigualdades y, de este modo, poder analizarlas.

El objetivo general de este trabajo ha sido conocer e interpretar algunos de los sentidos asignados por los/las profesores a fenómenos y procesos propios de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos vinculados al éxito y fracaso escolar, desde una perspectiva de género. Los objetivos específicos han sido: 1) analizar los modos en que profesoras y profesores caracterizan, definen o representan al estudiantado; 2) identificar los proyectos de vida que, desde la óptica de las/los docentes, construyen las/los estudiantes a medida que logran transitar exitosamente por la escuela y; 3) indagar en el rol social que, desde su perspectiva, tiene la modalidad de JyA.

Es preciso aclarar que el éxito y fracaso escolar son cuestiones emergentes del trabajo de producción de datos que no habíamos previsto abordar inicialmente; sin embargo, apenas fueron invitados a realizar una caracterización del estudiantado, las y los docentes con quienes dialogamos hicieron referencia de modo espontáneo a la problemática. Por esa razón es que recuperamos dicha cuestión, en este artículo, tomando como punto de partida los relatos e interpretaciones de nuestros informantes, sin olvidar que son ellos mismos sujetos de reflexividad (Guber, 2011). De igual modo, somos conscientes de que los propios «datos» y nuestra interpretación de ellos son producto de nuestros posicionamientos teórico-políticos, nuestra posición en el espacio social, en las jerarquías socio-sexuales y en el mundo académico (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2002; Bourdieu & Wacquant, 2008; Guber, 2011).

Desde la lógica de las instituciones escolares, el éxito escolar se define como el cumplimiento, por parte de los estudiantes, de los requisitos y exigencias que el sistema educativo les impone (Cortese, Romagnoli, Bustos & Castillo, 1999; Perrenoud, 1990). El término fracaso escolar, por su parte, designa fenómenos de bajo rendimiento académico, retraso en los estudios, repitencia o abandono por parte de los estudiantes (Cortese et al., 1999; Nogueira, 2004). Entre las causas del fracaso escolar protagonizado en Argentina por estudiantes de la modalidad de JyA en sus trayectorias escolares previas, debemos mencionar el ingreso precoz al mundo del trabajo —en la infancia o adolescencia— por parte de estudiantes de ambos sexos, así como la asunción de responsabilidades domésticas y de cuidado también tempranas para el caso de estudiantes niñas o adolescentes. En este sentido, es relevante señalar que:

La díada éxito/fracaso informa sobre los resultados escolares logrados por las y los estudiantes en términos individuales o, en el mejor de los casos, de agregados de individuos. No obstante, invisibiliza las dimensiones sociales que permiten explicar y comprender tales resultados. Las desigualdades de clase y las jerarquías de género no son generalmente reconocidas por el discurso pedagógico ni por las políticas educativas y, en cambio, se siguen implementando mecanismos que las agudizan y perpetúan. (Molina, 2012, p. 148)

2. Algunas cuestiones metodológicas

La estrategia metodológica empleada en esta investigación ha sido cualitativa (Cifuentes, 2011) y estuvo, fundamentalmente, centrada en reconstruir las perspectivas de un grupo de docentes de la modalidad de JyA. Como técnica de producción de datos implemen-

tamos un grupo focal¹ del que participaron docentes de diversas asignaturas dentro del ámbito de las Ciencias Sociales y se llevó a cabo en agosto de 2015.

El grupo focal estuvo integrado por ocho docentes que trabajaban en centros educativos de nivel secundario (CENS) localizados en la Provincia de Mendoza, República Argentina, de gestión estatal y privada. Cuatro de ellos eran hombres y cuatro eran mujeres; sus edades oscilaban entre los 22 y los 55. Entre los criterios de selección de los participantes (Cifuentes, 2011) se procuró mantener un equilibrio entre sexos; se buscó contar con un rango amplio de edades; se procuró incluir al menos a un docente de zonas rurales de la provincia de Mendoza y, al menos, a un docente de algún establecimiento privado. Por último, se consideró oportuno que los docentes elegidos dieran clases en instituciones diferentes. Con estos criterios de selección intentamos garantizar la existencia de un abanico amplio y diverso de perspectivas y experiencias en el ejercicio de la docencia en la modalidad de JyA.

Como ya mencionamos, en todos los casos, se trata de profesionales que se desempeñan como profesores de asignaturas pertenecientes al ámbito de las Ciencias Sociales, incluyendo Formación Ética y Ciudadana, Sociología, Historia, Psicología Social y Ciencia Política. La decisión de incluir sólo docentes de materias vinculadas a Ciencias Sociales respondió a la necesidad de profundizar, precisamente, en las perspectivas y representaciones del profesorado al interior de ese campo disciplinar. Consideramos que su formación profesional les ha brindado saberes y herramientas de análisis de diversas problemáticas presentes en las aulas que podían resultar insumos valiosos para nuestra investigación.

En términos operativos, la técnica del grupo focal se implementó a lo largo de media jornada y se basó en una pauta semiestructurada de temas a tratar. La pauta fue empleada, a modo de guía, de manera flexible y no directiva (Guber, 2011; Taylor & Bogdan, 1987; Valles, 2000). Las principales categorías que nos proponíamos relevar, en un comienzo, fueron: la caracterización del estudiantado; los proyectos de vida que contribuye a construir la educación de JyA; el rol social de dicha modalidad, así como una caracterización y perfil de las y los docentes que trabajan en ella. También nos interesaba recuperar modalidades de trabajo pedagógico y estrategias de enseñanza. En el presente trabajo se analizan, por razones de extensión, sólo algunas de las categorías mencionadas.

Por último, dado que se trató de un estudio cualitativo realizado con un número reducido de profesores/as, es imprescindible dejar sentado que los resultados corresponden a los casos a los que hacen referencia y no pretenden ser generalizados a una población mayor (Canales, 2006; Valles, 2000). Más allá de ello, los hallazgos de este grupo focal forman parte de una investigación más amplia en la que se utilizaron otros métodos y técnicas —incluyendo encuestas estructuradas dirigidas a docentes y entrevistas en profundidad a estudiantes y docentes— cuyos resultados ya han sido publicados y, aunque no volverán a ser analizados en esta ocasión, resultan solidarios con el enfoque teórico y los datos aquí presentados (Maselli, Molina & Pimenides, 2015; Molina, 2012, 2015; Molina & Maselli, 2014).

1 De acuerdo con Valles (2000) y Cifuentes (2011), un grupo focal constituye una técnica cualitativa de investigación que establece una instancia de diálogo entre los participantes, bajo la guía de un/a moderador/a, en la que es posible que emerjan ideas, posicionamientos subjetivos, acuerdos y desacuerdos en base a los cuales avanza la conversación grupal. Favorece, según los mismos autores, el surgimiento de ejes de discusión que, no necesariamente, habían sido pautados desde un comienzo.

Para dimensionar el fenómeno de la Educación Secundaria de la modalidad de Jóvenes y Adultos recurrimos a datos suministrados para el año 2015 por la Subdirección de Estadísticas de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza. Ese año, la Educación Secundaria de JyA matriculó a 126.005 estudiantes en la provincia, 97.703 (un 78%) en escuelas de gestión estatal y 28.302 (un 22%) en instituciones de gestión privada. Los establecimientos educativos secundarios ascienden a 385, de los cuales 263 son estatales (el 68%) y 122 privados (el 32%). Los cargos docentes asignados ese año fueron 6.343 en total, incluyendo 5.314 cargos (el 84%) en escuelas estatales y los restantes, 1.029 (el 16%), en establecimientos privados.

3. Perspectivas de los y las docentes de Ciencias Sociales

3.1. Caracterización de la población estudiantil

A medida que avanzamos en esta sección, intentaremos ir dando cuenta de cada uno de los objetivos específicos que planteamos al comienzo de este trabajo. Así, en primer término y procurando avanzar en relación al primero de ellos, nos interesa analizar los modos en que las/los profesores caracterizan a la población estudiantil de CENS, es decir, a los sujetos que protagonizan los fenómenos de éxito y fracaso escolar a los que los propios docentes hicieron referencia. Las preguntas que orientaron el diálogo dentro del grupo focal fueron: ¿cómo caracterizarían ustedes a los estudiantes con los que día a día trabajan?, ¿cómo es el estudiantado de CENS en Mendoza?

La población de la modalidad de JyA pertenece, históricamente, a los sectores populares (Brusilovsky, 2006), cuestión que está presente en los discursos de los docentes. De acuerdo a sus perspectivas, se trata de estudiantes que han tenido recorridos escolares cortos o inestables, atravesados por sucesivos «fracasos» en sus trayectorias; refiriendo con ello, a una variedad de obstáculos que dificultan el trabajo escolar, como por ejemplo:

Si ves las trayectorias, son pibes que han fracasado, y no han fracasado una sola vez, han fracasado dos o tres años, no sé, un año se les enfermó el padre, lo tuvieron que cuidar, un año pasó tal cosa con el hermano, tienen un hermano preso, un montón de cosas que hacen que la escuela pase a un segundo plano. (Docente 1)

Dos elementos del discurso de los participantes del grupo focal nos parecen relevantes para destacar aquí: la concepción de trayectorias escolares y la concepción de obstáculos para avanzar en los estudios. En el primer caso, las/los docentes sostienen una concepción que da cuenta de que las y los estudiantes de la modalidad presentan trayectorias escolares heterogéneas, diversas o «no encauzadas», alejadas de los recorridos «teóricos» o lineales que prescriben ciertos logros para determinadas edades cronológicas (Terigi, 2009). En relación con esto, la noción de obstáculos remite a una serie de limitaciones estructurales que afectan o afectan la vida de los sujetos, vinculadas, fundamentalmente, a situaciones de pobreza y a las jerarquías de género, dificultando el avance de su escolarización. Al estar emparentadas ambas nociones, la de trayectoria escolar y la de obstáculos para avanzar en los estudios, la primera deja de ser comprendida como el resultado de meras decisiones individuales (Martínez González & Álvarez Blanco, 2005). Se alejan así de los enfoques que culpabilizan, fundamentalmente, a las/los estudiantes por los resultados escolares, poniendo el foco en los constreñimientos estructurales. En la misma dirección, Schoo, Sinisi y Montesinos (2010) han destacado que la heterogeneidad de las trayectorias es un atributo constitutivo de la modalidad de JyA. Por su parte, Brusilovsky (2006) se ha ocupado de la pertinencia de la noción de «obstáculos» para analizar los trayectos educativos de los estudiantes de la modalidad.

Al hacer referencia a la problemática del fracaso escolar, los docentes remiten a inasistencias recurrentes, desaprobación de los exámenes y desgranamiento o abandono, como situaciones que caracterizan, tanto las trayectorias previas, como los recorridos presentes de los estudiantes. Entre las causas del abandono, han mencionado una variedad de situaciones: dificultades laborales y necesidades económicas asociadas a su origen social (Bourdieu & Passeron, 2006); sobrecarga de responsabilidades domésticas, en el caso de las mujeres, respecto a las desigualdades de género y a la división sexual del trabajo (Molina, 2012); así como otras situaciones de vulnerabilidad social como el consumo de drogas. Investigaciones en esta dirección también han mostrado que las trayectorias de la modalidad se encuentran signadas por interrupciones temporales o definitivas (Ampudia, 2008).

La vulnerabilidad de los sujetos de la modalidad también se manifiesta en términos afectivos o emocionales, de acuerdo a la perspectiva de las y los docentes, quienes han destacado la necesidad de contención en las aulas. De acuerdo con sus relatos, los estudiantes de JyA presentan obstáculos de índole emocional que pueden dificultar o bien obtener sus posibilidades de aprendizaje, tales como temor a lo que no es familiar, miedo al ridículo, inseguridad afectiva, sentimientos de inferioridad, temor a un nuevo fracaso escolar. Hallazgos que coinciden con la línea de análisis de Molina (2015) y el Consejo Federal de Educación (2009) como apreciamos en estas palabras:

Y a veces, ven a la escuela, (...) cuando tienen todos esos problemas, como un espacio de contención. Se juntan ahí, con sus compañeros, sus compañeros los entienden. Yo tengo chicos que han estado, no sé, tres años, y avanzan muy poquito, van rindiendo de una o dos materias. Pero su situación afuera, a veces están viviendo en la calle, y muy mal, entonces el lugar de contención se torna ahí con sus amigos, y se quedan! Entonces uno les dice: *“bueno quedáte y vamos viendo cómo vas rindiendo”*. Al igual que con el tema de las inasistencias, es ir a buscarlos. (Docente 2)

El «ir a buscarlos» es algo que aparece recurrentemente en los relatos. Los profesores participantes del grupo focal narran que, tanto ellos como los preceptores, van a buscar con frecuencia a los estudiantes a sus casas, a la plaza del barrio, al trabajo o a lugares donde saben que pueden encontrarlos, para que vuelvan a clase. Este alejamiento del rol tradicional docente y la asunción de una labor social, como ir a buscar a un estudiante para convencerlo de que vuelva a la escuela, revela un compromiso en el cual profesores y preceptores ponen literalmente «el cuerpo», para evitar el abandono. En este sentido, existe un desfase entre el conocimiento y las competencias disciplinares con las que llegan a los CENS las y los docentes y, los problemas concretos que deben afrontar, ya que muchas veces su compromiso con los estudiantes trasciende con creces su rol como profesionales de la enseñanza (Brusilovsky, 2006).

A la decisión personal de abandonar la escuela subyacen causas estructurales, que hacen —como decía un docente del grupo focal—, que *“la escuela pase a un segundo plano”*. En términos de Bourdieu (2011), esto puede interpretarse como una falta de prioridad, dada a las estrategias escolares —que son estrategias de inversión a largo plazo—, frente a otro tipo de estrategias de reproducción social, como las de obtención de medios de sobrevivencia, que son inversiones a corto plazo y que tienen, en los sectores populares, preeminencia en la medida en que vienen a resolver las urgencias del presente. Hacer lo necesario para sobrevivir (como trabajar o cuidar de un familiar enfermo, en lugar de ir a la escuela) no puede verse, desde el marco teórico bourdiano, como una estrategia «irracional» o incomprensible. Lo sería si se lo intenta comprender desde los marcos de

referencia de las clases más favorecidas, es decir, desde el sociocentrismo. Pero si hacemos el esfuerzo interpretativo de poner en relación las prácticas de las/los estudiantes con las condiciones sociales de las que son producto, es decir, al procurar «comprender», en el sentido bourdiano, las estrategias que colocan a la escuela «en un segundo plano», se vuelven inteligibles.

Otras de las características que han surgido de los relatos docentes en relación a la población que asiste a CENS son la juventud y la feminización de la matrícula, vinculadas ambas con la problemática del desgranamiento. Nos detendremos a continuación en cada uno de estos aspectos: respecto de la juventud, las y los docentes coinciden en el hecho de que quienes asisten a CENS son, en su mayoría, adolescentes o jóvenes que, apenas sobrepasan los 18 años, al momento de ingresar. Según datos de la Dirección Nacional de Información y Estadística de la Calidad Educativa (DINIECE, 2011), el 89% de los estudiantes matriculados en CENS tiene entre 16 y 29 años y, el 11%, tiene 30 años o más, para el año lectivo 2010. De la Fare (2013) confirma que existe un incremento de la matrícula de la modalidad de jóvenes y adultos en Argentina en general y, en su interior, de los grupos etarios más jóvenes en particular, situación también comentada en el grupo focal:

La característica que ha variado es que casi el adulto, el adulto, mayor, tradicional de los CENS, ha ido desapareciendo. Es muy poco ya el mayor que está y, por suerte, se definió también la edad de 18 años para arriba. Porque en algún momento, muchos chicos iban directamente al CENS a los 16, 17 años, y eso generaba también un clima distinto. Igual [ahora] han quedado los chicos de 18, 19 y 20 años con el adulto, ahora se plantean esas diferencias de relación. (Docente 3)

Del mismo modo señala este otro docente:

Con respecto a la caracterización del alumno, coincidí con él [mira a Docente 3], en que ha cambiado muchísimo el alumno de CENS. Antes tenía adultos, ahora tengo jóvenes, más que adultos, y específicamente en el CENS que tengo ahora, son madres muy jóvenes. (Docente 4)

En estos relatos aparecen diversos aspectos que, desde la perspectiva docente, son característicos de la población estudiantil de CENS. Respecto de la cuestión etaria, es amplio el rango de edades de los sujetos que se encuentran en las aulas de esta modalidad educativa, lo que puede dar lugar a conflictos entre compañeros/as o, en palabras del Docente 3, a «*diferencias de relación*». De cualquier modo, desde la perspectiva crítica que sostenemos, los conflictos y diferencias son parte constitutiva de cualquier grupo social y no deben ser vistos como algo extraño o indeseable (siempre que se desarrollen en un marco de respeto por el/la otro/a). Otra cuestión que emerge de las palabras de docentes de Ciencias Sociales es que algunas escuelas secundarias «resuelven» la conflictividad interna instando a ciertos alumnos —aun cuando no hayan cumplido los 18 años de edad— a solicitar el pase al CENS. Del mismo modo se procede con estudiantes que quedan embarazadas —surgen aquí las cuestiones asociadas al género—, o con aquellos que repiten el año y se encuentran cerca de la edad requerida para la modalidad de JyA. Esto influye en el hecho de que la matrícula esté constituida, cada vez más, por adolescentes y jóvenes, en desmedro del número de adultas/os:

Me parece que son más mujeres jóvenes (...) porque la Educación Secundaria, al ser obligatoria, tolera hasta dos años, con mucha fuerza tres... en tercer año te lo aceptan y si no, ya la misma escuela le dice "*andate al CENS*". Y se van al CENS con 16, 17 años y no más que eso. Nosotros tenemos alumnos de Lavalle que firman el pase al CENS y estamos todos contentos... (Docente 5)

Al analizar el fenómeno que ellos mismos denominaron «feminización» de la matrícula, las/los docentes del grupo focal son conscientes de las jerarquías de género y la división sexual del trabajo actualmente vigente. Así, como el trabajo doméstico y de cuidado de niños y ancianos, recae fundamentalmente sobre las mujeres (Badgett & Folbre, 1999; Consejo Nacional de la Mujer [CNM], 2006; Largaía & Dumoulin, 1988), termina repercutiendo en la cotidianeidad escolar, tal como observan las/los docentes:

Son muchas mujeres, algunas tienen 30 años, pero han sido madres jóvenes y los chicos ya tienen algunos 11, 12 años, que los pueden empezar a dejar solos (...) El año pasado tenía alumnas que estaban en el aula con los chicos; justo tenía dos alumnas que las niñas tenían meses... los dejan ir hasta que los chicos caminen, cuando caminan ya no... Y están en el aula, entonces en el recreo iban y le cambiaban el pañal, los compañeros las ayudaban... Pero igual esas dos chicas no terminaron el año, yo estuve desde mayo y ya en octubre, o por ahí, ya no fueron más... Y a veces las intenté rastrear y no vuelven... (Docente 6)

A partir de las dos primeras líneas del párrafo anterior se puede inferir que, mientras sus hijos/as han sido niños/as —menores a los 11 ó 12 años que allí se mencionan— las mujeres se vieron alejadas del sistema educativo, incluso siendo ellas mismas adolescentes, para poder asumir las tareas de cuidado. De este modo, la maternidad es un factor de abandono escolar aunque, desde nuestro enfoque, ello responde no a cuestiones naturales ni inmutables, sino a un modo de dividir socialmente las responsabilidades en la crianza de los niños/as que es contingente, histórico y, por tanto, modificable (Fainsod, 2006; Lamas, 2000; Largaía & Dumoulin, 1988).

Observamos que muchas mujeres asisten al CENS llevando a sus hijos pequeños, aunque algunos establecimientos ponen límites para ello (como se aprecia en el fragmento anterior, recibiéndolos mientras son lactantes y hasta que caminan), mientras que en otros, hay disposición a recibirlos durante más tiempo. Esto, de ninguna manera, resuelve la problemática estructural en virtud de la cual las mujeres se encuentran oprimidas por una división sexual del trabajo que las sobrecarga de responsabilidades no remuneradas y las excluye del trabajo remunerado (Badgett & Folbre, 1999; CNM, 2006; Largaía & Dumoulin, 1988). La situación que plantean las y los docentes es que la presencia de bebés y niños/as dificulta el trabajo escolar de sus madres, las distrae, les quita tiempo de atención y de presencia en el aula, lo que interpretamos incrementa el riesgo de fracaso escolar. A ello se suman los riesgos de que los niños estén en un edificio que no ha sido diseñado para albergarlos. Asimismo esto es notado por quienes participan del grupo focal:

Quería resaltar esta cuestión de la feminización de la Educación de Jóvenes y Adultos, que es lo que comentaba recién, que es muy significativo que sean mujeres con hijos. Y los hijos, no sabemos qué hacer con todos los hijos. Y ahí empiezan las estrategias pedagógicas, estrategias sociales, estrategias de contención de la Educación de Jóvenes y Adultos, en donde empezamos a sacar plata de donde no hay, para usarla en las madres cuidadoras, para que nos contengan a todos los pibes... (Docente 5)

Como respuesta, a esta situación, algunos CENS han organizado diversos dispositivos o modalidades de cuidado de niños, más institucionalizados o más precarios según el caso. En ciertos establecimientos hay salas destinadas para ello, con cuidadoras trabajando de modo voluntario o a cambio de algún tipo de pago o subsidio; por ejemplo, derivado del Plan de Mejora Institucional (PMI). En otros casos, aunque esto es muy poco frecuente, cuentan con jardines maternos institucionalizados, financiados por medio de convenios con Servicios Educativos de Orientación Social (SEOS) dependientes de la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa, perteneciente a su vez a la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza:

En un CENS que yo estoy en Las Heras, el 3-476, hay guardería. Entonces eso es como muy buscado, porque van muchas madres con los niños (...) Fue un proyecto de la misma escuela y las docentes de la guardería son ex alumnas del CENS y se les paga con plata del proyecto PMI. (Docente 4)

El abandono escolar es una problemática a la que han hecho referencia las/los docentes y que se observa a lo largo de los tres años de duración de la educación de JyA. Una de las razones se vincula a las responsabilidades domésticas y de cuidado de niños/as que afectan, de modo particular, a las mujeres madres, como hemos visto hasta aquí. Por otra parte, el abandono se torna crítico especialmente en algunos momentos puntuales, como por ejemplo, al comenzar el segundo cuatrimestre del primer año de cursado (correspondiente a la Educación General Básica). Fijémonos en lo que se señala en esta opinión:

Es interesante ver lo que sería hoy el primer año que es masivo, que es muy adolescente, con muchos conflictos, el desgranamiento es grandísimo. Después se compensa al año siguiente, porque vuelven los otros que dejaron y quieren volver, y después está el [alumno] de tercer año, que ya es el que se quedó, que es el que va a terminar. Es el que tenés que ir a buscar, porque el que deja ahí sería una lástima, ese es el que transitó y ya está por recibirse (...) El núcleo ahí es mucha gente joven pero con un grave problema, el desgranamiento en agosto es tremendo. (Docente 3)

En sintonía con lo expresado en el fragmento antes citado, De la Fare (2013) manifiesta que el desgranamiento se profundiza a partir de las vacaciones de invierno. El fenómeno está vinculado, fundamentalmente según la autora, a las condiciones de vida que obstaculizan la continuidad de los estudios; por ello, la matrícula de los Centros Educativos de Jóvenes y Adultos se caracteriza por ser dinámica, variable y con alternancias.

Por último, desde la perspectiva de nuestros informantes, la escuela aparece como un ámbito de contención frente a las dificultades cotidianas; contención que se sostiene por los lazos de amistad con los compañeros y por el acompañamiento de los docentes. Sin ese sostén a la subjetividad, seguramente, la permanencia de muchos estudiantes en los CENS se haría imposible (Brusilovsky, 2006; Molina, 2015). He aquí un punto de vista respecto de la situación:

[Hay una] contención que da la escuela más allá de las problemáticas, intrafamiliares y demás... Me parece que el espacio educativo, el espacio escolar para las mujeres, funciona como si fuera un espacio laboral. Es decir, es el espacio en donde se pueden desarrollar individualmente, aún con los pibes y las pibas dando vueltas por aquí y por allá. Se reconocen como sujetas más allá de madres, de esposas, hijas. (Docente 5)

Para finalizar con la caracterización del estudiantado podemos afirmar que, aunque el sistema educativo define a través de su organización lo que se conoce como «trayectorias escolares teóricas» o exitosas, es decir, aquellas que expresan recorridos lineales de los sujetos en el sistema, en las trayectorias reales de los estudiantes, sin dudas, aparecen esos itinerarios o «trayectorias no encauzadas» a las que refiere Terigi (2009). En ellas, las personas jóvenes y adultas transitan su escolarización de modos heterogéneos, marcados por conflictos familiares y laborales, donde el CENS aparece como lugar de contención.

3.2. La construcción de proyectos de vida

Otro aspecto sobre el que nos interesa focalizar el análisis es el de los proyectos de vida que, de acuerdo con los/las docentes, van edificando los/las estudiantes a medida que logran ir transitando con éxito su escolarización en los CENS. De este modo, procuramos avanzar con el segundo objetivo específico formulado al comienzo de este artículo. Las preguntas que orientaron el diálogo dentro del grupo focal fueron: ¿por qué vuelven a la escuela las y los estudiantes?, ¿qué es lo que están buscando en ella?, ¿qué proyectos vitales contribuye a construir la escuela?

Si bien es cierto que, en las sociedades contemporáneas, la proyección hacia el futuro es dificultosa para los miembros de prácticamente toda la sociedad, en las escuelas, muchos/as estudiantes logran crear una representación de su porvenir. Frente a la ruptura de las trayectorias lineales o teóricas a las que hicimos referencia anteriormente, los CENS son instituciones que tienen sus apuestas enfocadas en un futuro distinto que, al mismo tiempo, deben ayudar a construir (Kaplan, 2006). Entre los proyectos de vida que los estudiantes van edificando, a medida que avanzan exitosamente con su escolarización, se destacan —desde la perspectiva de los docentes de Ciencias Sociales— la obtención de un «mejor trabajo», la búsqueda de formación y crecimiento personal, la posibilidad de facilitar la educación de los/las hijos/as a través de las herramientas que van adquiriendo en la propia formación “*para poder ayudarles en la escuela*”, el alejamiento de ámbitos familiares opresivos o violentos para las mujeres, o del «callejeo» para el caso de los jóvenes:

A mí me parece que, si bien muchas veces [los estudiantes] contestan rápidamente lo laboral, que están en el CENS por lo laboral, me da la impresión de que no se restringe solamente en lo laboral, hay algo de la cuestión del crecimiento personal, mezclado con esto de salir de determinada situación del hogar, violenta o problemática... (Docente 6)

Así también se da a conocer en este fragmento:

(...) salir de la casa... están podridas de estar encerradas todo el día en la casa, hablando de las mujeres. Y los varones [buscan] salir por ahí de tanto callejeo, es así, o es por callejeo o es por estar en la casa (...) Es lo laboral, en la mayoría [de las conversaciones con estudiantes] lo primero que sale, pero después vas charlando un poco más y te das cuenta de que también es un espacio propio, un espacio personal, de crecimiento, de escape, hasta a veces de diversión... (Docente 5)

Para visualizar como histórico-sociales los escenarios familiares en los que las mujeres sufren violencia, en lugar de considerar a la violencia doméstica como algo natural y/o propio del ámbito privado, ha sido preciso recurrir a la perspectiva de género. Gracias a ella, sabemos que —como dice la consigna del movimiento nacional de mujeres en Argentina— “*lo personal es político*” y la violencia es estructural. Es un sistema social en el

cual las mujeres son subalternizadas el que da lugar al maltrato y la negación/destrucción de las subjetividades no hegemónicas (Velázquez, 2003). Por esta razón, es fundamental tomar en cuenta que los efectos de las múltiples violencias que sufren a diario las mujeres van destruyendo no sólo sus cuerpos, sino también su autoestima y subjetividad. En consecuencia, sus posibilidades de participación plena en la vida social —incluyendo la posibilidad de escolarizarse y la de insertarse en el mercado de trabajo— se ven disminuidas. Sólo en la medida que las instituciones escolares tomen en cuenta esta problemática, podrán comenzar a diseñar estrategias de intervención y de contención de las alumnas. Precisamente las pedagogías críticas, atentas a este estado de cosas (Giroux, 2003; Morgade, 2001), buscan mecanismos para visibilizarlo en el currículo y contribuir a modificarlo.

En los fragmentos anteriores, advertimos que algunos docentes del grupo focal tienen conocimiento de que este tipo de situaciones afectan a las alumnas. Saben también que los CENS pueden favorecer la construcción de proyectos de vida protegidos de la violencia. Más allá del compromiso de estos profesores/as, los establecimientos educativos tienen todavía mucho por hacer en materia de formación docente en el enfoque de género y en el diseño de mecanismos de abordaje de la problemática de la violencia.

En relación a los proyectos de vida que van edificando las y los estudiantes a medida que avanzan con éxito en sus estudios, aparece el deseo de aprender. Al respecto, uno de los docentes expresaba lo siguiente:

[En una consulta a los profesores] salió el trabajo, lo laboral, pero muy pocos eran los que veían el deseo personal (...) Muchos profes al contestar las encuestas habían puesto que [volver a la escuela] era por lo económico, de progresar en su trabajo, de poder ayudar a sus hijos, pero no pensaban en uno mismo. Y yo sí lo veo, yo sí veo que tienen esa necesidad que es por uno mismo, que “no quiero que me quede pendiente”. Es una oportunidad, a veces la toman como la última oportunidad... (Docente 2)

Desde una mirada clasista, podríamos caer en el error de creer que cuestiones vinculadas al deseo en los sectores populares —deseo de aprender, en este caso—, constituyen un asunto menor, dadas las urgencias que la vida les impone cotidianamente. Pero, para poblaciones que han sido relegadas a lo largo de años de la posibilidad de educarse y acceder a nuevos conocimientos, avanzar en su escolarización y lograr ir aprobando los exámenes implica un gran salto hacia adelante. Implica ir adquiriendo un nuevo recurso, el de aprender a aprender, que puede quizás abrir paso a un nuevo modo de vivir la vida de aquí en adelante.

Es muy importante el rol que tiene el/la docente en incentivar a los/las estudiantes en la edificación de sus proyectos de vida. El/la profesor/a desempeña, de alguna manera, un papel de acompañamiento y de ayuda al desarrollo del estudiante, papel que a veces es incompatible con las lógicas selectivas y evaluadoras que se les encomiendan desde el sistema escolar. Como expresa Duschatzky: “*hay Estado, hay programas y proyectos de gestión estatal, pero la cotidianeidad en las escuelas no logra ser tomada por sus lógicas*” (2011, p. 176).

Los siguientes fragmentos hacen referencia precisamente a ese «acompañamiento» que de, diversos modos, realizan las y los docentes en la definición de proyectos de vida:

(...) hay que pensar que siga transformándose la realidad, en algún punto desde otro plano, y que eso permita que siga habiendo más movilidad de clases y que permita que esto cambie un poco, porque también es un poco ilógico. Yo digo que el CENS tiene que ser el lugar donde formen proyectos de vida; no sé si el proyecto de vida burgués, pero algún proyecto de vida, digamos, un proyecto de vida que apunte a que los chicos salgan hacia otra cosa. (Docente 1)

Opinión que es refrendada con estas palabras: *“en la docencia (...) yo me refiero a acompañarlos, modificar realidades y que no sean solamente los empleados del shopping. Tiene que ver con eso, con empezar a pensar y a cuestionarse la propia existencia (...)”* (Docente 5)

En el caso de quienes buscan obtener mejores empleos, mejor pagados o de mayor nivel de calificación que los que ya tienen, para lo cual aspiran a obtener el título secundario, el deseo personal —al menos en algunos relatos de las/los docentes— queda en ocasiones de lado. Se trata de estudiantes que no volvieron a la escuela porque quisieran aprender cosas nuevas, sino porque priorizan la estrategia de obtener el certificado de estudios completos para mejorar sus oportunidades laborales. Desde la perspectiva de los docentes con quienes dialogamos, que el deseo, el gusto por aprender o la propia vocación queden de lado no es algo auspicioso. Detengámonos en el caso de aquellos estudiantes que se desempeñan ya en un empleo público o estatal, como por ejemplo, la policía o la administración pública:

En los barrios [menciona dos barrios populares de Gran Mendoza]² la policía, la salida laboral era la policía, muy pocos [planeaban] seguir estudiando. [También] me llamó la atención el tema de enfermería (...) ¿Por qué? Y ellos lo ven como seguro (...) Y es una diferencia con el CENS de la calle [menciona una calle céntrica, con estudiantes de clase media] es otro nivel, inclusive otro nivel académico, mucho más avanzado porque es otro nivel de alumnos, ahí sí planteaban el tema universitario. (Docente 3)

A lo que se agrega:

[En el CENS privado] nos pasó de tener muchos guardiacárceles, porque se iban de los CENS porque por ahí compartían las aulas con los que habían delinuido, con los ex presos digamos. (...) Abandonaron y se van muchos al privado, tuvimos un montón de policías, y se los exigen además ahora como obligatorio al título [en la fuerza]. (Docente 7)

También se menciona que:

(...) en el CENS de [nombra un distrito rural de la provincia de Mendoza] allá el 70% de los chicos jóvenes y adultos trabaja para el municipio ¿sí?, entonces no hay otra salida laboral. El director es muy chistoso porque hasta se siente responsable cuando sale algún policía corrupto. *“Es culpa mía, dice, porque son alumnos míos”*. O sea, todos lo que egresan del CENS son policías o guardiacárceles. Entonces, desde hace ya un par de años, se vienen planteando diferentes actividades con los chicos que están en 2º y 3º año, que ellos se fijen un camino o meta adonde quieren llegar. Y les proponemos medicina, o veterinaria, todo lo que hace falta allá (...) pero siguen quedándose en lo mismo, les abrieron un abanico de posibilidades de todo lo que ellos podían hacer y siguen plantados en lo mismo, lo otro no lo ven como accesible para ellos (...) Entonces como una salida laboral estable ven la policía, nada más. (Docente 2)

2 Se omiten las referencias geográficas o barrios de localización de los establecimientos, a fin de que no queden identificados los CENS a los que hacen referencia los docentes.

El poder formular un proyecto de vida tiene que ver con los *habitus* que se forjan desde la infancia, en el paso por diversas instituciones —fundamentalmente la escuela y la familia— hasta la adultez. Los *habitus*, en tanto esquemas generadores de prácticas que son al mismo tiempo generados por la dinámica social, son siempre *habitus* de clase (Bourdieu, 2005, 2007) que, además, tienen la carga de la dominación masculina (Bourdieu, 2000). Podría interpretarse que los estudiantes a los que hace referencia el fragmento anterior no hacen más que poner en acción, en su proyecto de vida, las oportunidades y posibilidades a las que socialmente están condicionados de antemano (Bourdieu, 2005; Bourdieu & Passeron, 2006).

El CENS hace un esfuerzo por tornar visibles otras posibilidades, a las que ellos parecen resistirse. La pregunta que nos hacemos es ¿se trata de verdaderas oportunidades abiertas para esta población estudiantil? ¿O los/as estudiantes las rechazan porque conocen —mejor que sus docentes— una estructura de oportunidades profundamente desigual a la que, como egresados de CENS, no vale la pena «apostar»? Dicho en otros términos ¿esta resistencia es un problema de mera falta de actitud, o es un síntoma de un problema estructural amplio del que los estudiantes son sólo una manifestación? En definitiva, creemos que debemos procurar encontrar la lógica «oculta» en proyectos de vida de estudiantes de CENS que rehúsan poner el foco en la Educación Superior, en lugar de presuponer que se trata de elecciones individuales de carácter irracional o sin ninguna lógica.

3.3. Acerca del rol social de la modalidad de Jóvenes y Adultos

Nos interesa a continuación avanzar en relación al tercer objetivo específico propuesto al comienzo del trabajo. Para ello, daremos cuenta del rol que las y los docentes atribuyeron a la modalidad educativa de JyA en el grupo focal. Las preguntas que orientaron el diálogo fueron: ¿para qué sirve la escuela?, ¿qué efectos sociales produce la escolarización en la juventud o adultez, tanto en las vidas de sus estudiantes como en el medio social en el que ellos y ellas se insertan?

Según lo propuesto en el punto 3 de la Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos, que Argentina suscribió en 1997:

Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. (Unesco, 1997, p. 11)

La Ley Nacional N° 26.206, por su parte, reconoce a la enseñanza de JyA como una modalidad enmarcada en la educación permanente —fundada en el derecho de educarse a lo largo de toda la vida— y la posiciona ante el desafío de superar las condiciones de remedial y compensatoria. Es decir, la Ley modifica el estatuto de régimen especial que tenía anteriormente y la convierte en una de las modalidades del sistema educativo (Schoo et al., 2010).

Si procuramos encontrar una respuesta, a las preguntas anteriormente formuladas, que sintetice las perspectivas de las y los docentes de Ciencias Sociales acerca del rol de la modalidad de JyA, podemos decir que ese rol tiene que ver con la posibilidad de ofrecer, a las y los estudiantes, herramientas para desnaturalizar lo social y colaborar en la construcción de saberes acerca de los escenarios sociales en los que se encuentran insertos. Es central

en las prácticas pedagógicas que estos docentes desarrollan, cotidianamente, ofrecer al alumnado herramientas para el conocimiento y para la acción, con vistas a transformar y mejorar sus propias condiciones de vida (Freire, 2002; Giroux, 2003, 2013). Un docente lo expresaba en los siguientes términos:

Por lo menos los profes metemos el discurso de decir por qué son ellas las que, sí y sólo sí, tienen que ir con el hijo [a la escuela], o sea ¿no hay manera de que los padres, aun no trabajando, se hagan cargo de los hijos? (Docente 8)

La puesta en cuestión de los mandatos de género y la división sexual del trabajo (Badgett & Folbre, 1999; Fainsod, 2006; Lamas, 2000; Larguía & Dumoulin, 1988), en función de la cual las mujeres se hacen cargo de las tareas de cuidado de los hijos, no ha implicado cerrar las puertas de las escuelas a aquellas que no pueden ir a cursar si no llevan a los niños/as consigo —como veíamos en apartados anteriores—, sino todo lo contrario. Implica poder problematizar el asunto, es decir, constituirlo en un tema a ser abordado en el currículum escolar, con los insumos que ofrecen los estudios de género en Ciencias Sociales. De este modo, es posible trabajar en clase cómo este estado de cosas contribuye a mantener a las mujeres ligadas, forzosamente, a la vida doméstica. El docente participante del grupo focal ponía, además de manifiesto, que algunos cónyuges hombres que no quieren que las mujeres vayan al CENS se niegan a cuidar a los niños/as en casa, incluso en los horarios que ellos no están trabajando. Es así que la escuela puede convertirse en un ámbito de formación y apoyo para las estudiantes, impulsando de esta manera, proyectos de integración social y autonomía para las mujeres, tal como promueve la Declaración de Hamburgo (Unesco, 1997).

Las injusticias de clase, propias del capitalismo, y la problemática de la falta de empleo —que conduce a que personas calificadas realicen trabajos no calificados y socialmente poco valorados— se ponen de manifiesto en este diálogo: — *“Yo coincido con eso que no es exclusivamente el trabajo [para lo que estamos educando] cuando en realidad a la Educación de Jóvenes y Adultos se nos impone formar para el mundo del trabajo, no para otras cosas...”* (Docente 5). A lo que se agrega: — *“[Nos piden que seamos]... como más prácticos...”* (Docente 6).

La idea se refuerza con estas palabras en respuesta a lo anterior:

Como más prácticos (...) Hay un sector social, un grupo social, al cual se está educando solamente para que tenga un título secundario y nos limpie los baños en los *shoppings*. O sea, [para] saber que el que limpia los baños en el *shopping* tiene el título (...) Pero no los formamos con otras expectativas de búsqueda de estudios superiores, por el sólo placer del estudio, por conocer, investigar, cuestionarse a uno mismo y a la realidad que está viviendo... (Docente 5)

El CENS se presenta, en estos casos, como un espacio social que habilita y potencia la posibilidad de que jóvenes y adultos se reconozcan y puedan hacer escuchar esas voces acalladas tras su condición socioeconómica de origen, pero también tras su identidad cultural singular, sus preferencias sexuales, sus orígenes étnicos o sus cualidades diferenciales para el aprendizaje (Kaplan, 2006), como en el ejemplo presentado por uno de los participantes del grupo focal:

Ayer llega una alumna de 3º año, llega tarde (...) porque cumple la hora y media final. Consiguió laburo en *McDonald's*, porque hay un proyecto en donde el gobierno no sé si nacional o provincial le paga la mitad del sueldo y *McDonald's*, la otra mitad. Y en estos años de docencia que tengo, por ahí pensando en esto del proyecto de vida, el laburo lo necesitan las pibas. En su proyecto de vida está el poder sostenerse, empezar a romper un poco con las dependencias económicas del marido. Y que la piba diga: “*me están explotando*”, y que reconozca... Porque yo puedo llegar amargado y decirles “*el capitalismo bla, bla, bla...*”. Que se lo diga yo es una cosa, pero que venga la piba y que me diga “*profe, me están explotando por esto, por esto, por aquello y por lo otro*”. Que tenga conciencia en relación a lo que está haciendo, ¡eso es fantástico! Esos son los grandes logros que te llevás de la docencia, porque en la docencia vivimos bien, dentro de todo, pero a esas situaciones yo me refiero... a acompañarlos, modificar realidades y que no sean solamente los empleados del *shopping*. Tiene que ver con eso, con empezar a pensar y a cuestionarse ellas la propia existencia (...) y que las herramientas que nosotros acercamos les sirvan para cuestionar. (Docente 5)

Estas verdaderas pedagogías críticas de los docentes con quienes pudimos dialogar permiten, a los estudiantes, no sólo comenzar a cuestionar la realidad circundante, sino reflexionar acerca de los propios lugares en ella. Así es posible, para ellos, tensionar los discursos que los culpabilizan —discursos clasistas, sexistas y racistas (Giroux, 2003)—, haciendo visible que es una injusta falta de oportunidades la que los ha posicionado en los escenarios de desventaja social en los que, la mayoría de ellos, se encuentra actualmente. De este modo, cobra sentido la idea de que el éxito escolar no puede limitarse, para los educadores/as críticos, a lograr la mera aprobación de los exámenes. De ahí que para ellos no resulte extraño preguntarse:

(...) ¿qué pasa con los otros, con los que se adaptan, son buenos alumnos, hacen lo que la institución espera de ellos, «aprenden» los contenidos estipulados, «aprenden» en tiempo y forma, pero no son críticos ni creativos ni pueden utilizar estos aprendizajes en forma autónoma, transfiriéndolos a otras situaciones o como sustento de nuevos aprendizajes? Según el punto de vista en que nos posicionemos ¿serán exitosos o fracasados? Creo que para ellos no hay estadísticas. (Nogueira, 2004, pp. 32–33)

Los docentes han expresado que la modalidad de JyA puede «empoderar» a sus estudiantes, es decir, dotarlos de herramientas de organización y acción que les permitan transformar sus propios escenarios vitales. La escuela, por sí sola, no puede transformar las determinaciones estructurales y materiales que marcan de entrada a las trayectorias estudiantiles, pero sí cuenta con herramientas pedagógicas para entregar a los estudiantes con nuevos recursos —capital cultural, en términos de Bourdieu (2005)— que resultan necesarios para la plena participación social (Gentili, 2011; Kaplan, 2006). No puede modificar la división sexual del trabajo ni la sobrecarga de responsabilidades que afecta a las mujeres, pero puede fomentar la organización colectiva para el cuidado de sus hijos/as durante las horas de clase. No puede erradicar la violencia de género que se halla estructuralmente instalada, pero puede fomentar modos respetuosos de abordar las diferencias sexuales en las aulas. Además, tiene la posibilidad de visibilizar las jerarquías de género en el plano discursivo —como hace este grupo de profesores/as en sus relatos— de un modo potente y así contribuir a modificar el sexismo. La “*praxis auténtica*” (Freire, 2008, p. 46) no implica verbalismo, sino reflexión y acción.

Estimamos que las perspectivas profundamente críticas y comprometidas con la praxis de estos profesores/as cumplen un papel fundamental al interior de los distintos esta-

blecimientos donde ellos trabajan. Esto, debido a que en la educación de JyA, abundan posicionamientos más tradicionales y, no necesariamente, orientados hacia la praxis (Brusilovsky, 2006). Esta visión se encuentra claramente en estos dos relatos:

Nosotros, los que estamos en lo social, tenemos una visión distinta, entonces es interesante debatirlo con las otras áreas. Digo, en la imagen que tenemos, en el concepto de los CENS de que es una secundaria más, y no es tan una secundaria más... Son herramientas que tenemos que facilitarles a ellos, no solamente para el mundo laboral, sino para el proyecto de vida. Si ahí un chico decía *“esto no es simplemente para ir a buscar un trabajo”*, sino cómo te desempeñas con otros, el ser ciudadano, el hecho de votar, el hecho de cuando uno explica ciertas cosas ¿por qué estamos debatiendo estos temas? (Docente 3)

Considero que nosotros si nos posicionamos desde un lugar de entender la educación como un derecho, entonces en la medida en que el docente se para desde ese lugar, puede acompañar a que el alumno, que las chicas se reconozcan como portadoras de derecho. Entonces que no sea sólo 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”*. (Docente 5)

No se trata de un optimismo ingenuo y exitista; los y las docentes de Ciencias Sociales conocen perfectamente las limitaciones objetivas que deben enfrentar, cotidianamente, los miembros de los sectores populares. No obstante, siguen confiando en que algo de esa realidad injusta se puede transformar a partir de ofrecer recursos y herramientas de sus respectivas disciplinas a los estudiantes. La educación es una apuesta hacia el futuro (Kaplan, 2006), no sólo para los estudiantes, sino también para los docentes quienes, sin duda, sostienen visiones esperanzadas en sus prácticas pedagógicas.

4. Conclusiones

En este artículo nos propusimos conocer e interpretar algunos de los sentidos asignados por los/las profesores a fenómenos y procesos propios de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos vinculados al éxito y fracaso escolar, desde una perspectiva de género. Nos interesó, de modo específico, analizar en primer término, los modos en que caracterizan, definen o representan al estudiantado, cuestión en la que emergieron representaciones vinculadas al fracaso escolar de las/os alumnas/os de la modalidad. Quisimos identificar, además, los proyectos de vida que, desde la óptica de los profesores y profesoras, construyen los estudiantes a medida que transitan exitosamente por la escuela. En último término, nos propusimos indagar en el rol social que, para ellos/as, tiene la modalidad de JyA.

La pedagogía crítica nos brindó las herramientas para poder comprender la educación en esta modalidad como un espacio de transformación de la sociedad, donde docentes y estudiantes son sujetos activos y comprometidos con la transformación de la realidad que los rodea. El concepto de trayectorias no encauzadas (Terigi, 2009), nos permitió aproximarnos a los modos en que las y los docentes de Ciencias Sociales caracterizaron los recorridos escolares de esta población estudiantil. Pudimos ver que esas trayectorias están marcadas por interrupciones y continuidades. Las interrupciones dan cuenta del fracaso escolar, por bajo rendimiento en los exámenes, inasistencias y abandono. Las causas últimas son las dificultades laborales y necesidades económicas; la sobrecarga de responsabilidades domésticas en el caso de las mujeres —tal como evidencian los estudios de género—, las situaciones de vulnerabilidad emocional, entre otras.

En diálogo con los docentes que participaron del grupo focal, pudimos abordar cuestiones como la feminización de la población de CENS y el incremento de la matrícula de adolescentes y jóvenes que asisten a esta modalidad. En el caso de las mujeres madres, la condición de maternidad, se convierte socialmente en una situación de riesgo por una variedad de razones en las cuales las posiciones subordinadas de las mujeres se ponen en evidencia (Fainsod, 2006). Al interior del sistema escolar —fundamentalmente en las escuelas secundarias a las que asisten— la maternidad se considera incompatible con el proyecto de ser estudiante. Esto, sumado a una división del trabajo profundamente inequitativa para las mujeres (CNM, 2006), atenta contra la continuidad de los estudios, en la medida en que el cuidado infantil y las labores domésticas de sus hogares recaen en su totalidad sobre las espaldas de las estudiantes. Reconociendo estas problemáticas, algunos CENS, reciben a las madres con sus hijos/as y ponen en marcha ámbitos de cuidado infantil bajo modalidades más formales o más precarias, según el caso, para que ellas no interrumpan sus trayectos formativos. Desde nuestra perspectiva, sería fundamental que en la totalidad de los establecimientos para JyA existieran dispositivos de cuidado de niños/as, formalmente establecidos, con continuidad en el tiempo y atendiendo a los requisitos de higiene y seguridad vigentes.

En relación a los proyectos de vida de los/las estudiantes, los/as docentes argumentan que las y los jóvenes y adultos van hallando, a medida que avanzan con éxito en los estudios, oportunidades de reconstrucción o ensanchamiento de sus horizontes. Algunas de las aspiraciones, búsquedas y proyectos del estudiantado tienen que ver con la obtención de un (mejor) trabajo, la búsqueda de formación y crecimiento personal, la posibilidad de mejorar la formación de los/as hijos/as a través de la propia formación (*“para poder ayudarles en la escuela”*), el alejamiento de ámbitos familiares opresivos o violentos para el caso de las mujeres, o del «callejeo» para el de los jóvenes.

El desafío que plantean los docentes no radica en que el estudiantado conozca sus condicionamientos socioculturales para adaptarse a ellos o reproducirlos, sino en construir subjetividades comprometidas con el mejoramiento de sus condiciones de vida. La educación liberadora y problematizadora (Freire, 1974, 2008) genera en los estudiantes la posibilidad de entender el presente para transformar el futuro, concibiendo que los escenarios actuales no son inmodificables.

Para qué sirve la escuela o qué efectos sociales produce, en las vidas de sus estudiantes, es la pregunta a la que hemos procurado buscar respuestas junto a los/as docentes de Ciencias Sociales. Desnaturalizar lo social, problematizar y poner en tensión los mandatos de género y la división sexual del trabajo, visibilizar las desigualdades estructurales y la falta de oportunidades en el capitalismo, empoderar a los/las estudiantes a través de una mirada crítica de la realidad, parecen ser algunas de las respuestas con las que estos y estas docentes buscan el éxito escolar, cotidianamente, en las aulas.

Referencias bibliográficas

- Ampudia, M. (2008). El sujeto de la EDJA: territorialización y desterritorialización de la periferia. En R. Elizalde & M. Ampudia (comps.). *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. (pp. 247–285). Buenos Aires: Buenos Libros.

- Badgett, M. V. L. & Folbre, N. (1999). ¿Quién cuida de los demás? Normas sociosexuales y consecuencias económicas. *Revista Internacional del Trabajo*, 118(3), 347-365. doi:10.1111/j.1564-913X.1999.tb00137.x
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. & Passeron, J.-C. (2002). La construcción del objeto. En P. Bourdieu, J.-C. Chamboredon & J.-C. Passeron, *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. (pp. 51-81). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2006). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Canales, M. (ed.). (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Cifuentes, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Consejo Federal de Educación. (2009). *Resolución N° 87/09. Lineamientos curriculares para la educación permanente de jóvenes y adultos*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/87-09-anexo02.pdf>
- Consejo Nacional de la Mujer. (2006). *Decir mujer es decir trabajo. Metodologías para la medición del uso del tiempo con perspectiva de género*. Buenos Aires: CNM.
- Cortese, C., Romagnoli, M. C., Bustos, R. M. & Castillo, M. N. (1999). *El fracaso escolar: ¿Tema antiguo o problema candente?* Mendoza: Ediunc.
- De Ibarrola, M. (1994). Enfoques sociológicos para el estudio de la educación. En C. A. Torres & G. González (coords.). *Sociología de la educación. Corrientes Contemporáneas*. (pp. 21-39). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- De La Fare, M. (2013). *Estudiantes del Nivel Secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). Serie Informes de Investigación Núm. 8*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación–Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa–Área de Investigación y Evaluación de Programas.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2011). *Anuario estadístico 2010*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Duschatzky, S. (2011). Maestros errantes: nuevas formas subjetivas de habitar la escuela contemporánea. En G. Tiramonti & N. Montes (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. (pp. 169–178). Buenos Aires: Manantial.
- Fainsod, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores/Clacso.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(1–2), 13–26.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Kaplan, C. (2006). *La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión*. Recuperado de http://cedoc.infed.edu.ar/upload/la_experiencia_escolar.pdf
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>
- Larguía, I. & Dumoulin, J. (1988). *La mujer nueva. Teoría y práctica de su emancipación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- Ley 26.206/06, de 27 de diciembre de 2006, de Ley de Educación Nacional. *Boletín Oficial de la República Argentina*, Núm. 31.062, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- Maffia, D. (2016). Educación: hacia un nuevo paradigma de los saberes. *Praxis Educativa*, 20(3), 13–17. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v20n3/v20n3a02.pdf>
- Martínez González, R.-A. & Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, (85), 127–146.
- Maselli, A., Molina, M. & Pimenides, A. (2015). Los docentes de nivel secundario de jóvenes y adultos frente a la inclusión educativa. *Praxis Educativa*, 19(3), 53–61. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v19n3/v19n3a05.pdf>
- Molina, M. (2012). La diada éxito/fracaso escolar en las trayectorias educativas de mujeres mendocinas de sectores populares. *Revista Electrónica Educare*, 16(2), 143–161.
- Molina, M. (2015). Escolarización secundaria de jóvenes y adultos/as en Mendoza. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(1), 29–44. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/171>
- Molina, M. (2016). La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, 46(162), 942–964.
- Molina, M. & Maselli, A. (2014). Representaciones de los docentes acerca de la escolarización de personas jóvenes y adultas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 36(2), 50–64. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/imagenes/rieda-2014-2/exploraciones2.pdf>
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser varón, aprender a ser mujer. Relaciones de género y educación: esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Nogueira, A. (2004). El árbol y el bosque: una vuelta más sobre el fracaso escolar. En N. Elichiry (comp.). *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. (pp. 27–35). Buenos Aires: Manantial.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1997). Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos. En *La educación de las personas adultas. La declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro. Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/uiel/confinteal/pdf/con5spa.pdf>
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Rosenberg, M. (1996). Género y sujeto de la diferencia sexual. El fantasma del feminismo. En M. Burin & E. Dio Bleichmar (comps.). *Género, psicoanálisis y subjetividad*. (pp. 262–288). Buenos Aires: Paidós.

- Schoo, S., Sinisi, L. & Montesinos, M. P. (2010). *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media. Serie de Informes de Investigación Núm. 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación-Diniece.
- Scott, J. W. (2008). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. W. Scott, *Género e historia*. (pp. 48-74). México, DF: Fondo de Cultura Económica/ Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Velázquez, S. (2003). *Violencias cotidianas, violencia de género. Escuchar, comprender, ayudar*. Buenos Aires: Paidós.