



Obligatoriedad y secundaria de Jóvenes y Adultos en Argentina. Algunas ideas para repensar sentidos.

Obligatoriness and secondary school for youth and adults in Argentina. Some ideas to rethink the senses.

CALDO, Martín Javier¹

Caldo, M. J. (2020). Obligatoriedad y secundaria de Jóvenes y Adultos en Argentina. Algunas ideas para repensar sentidos. *RELAPAE*, (12), pp. 220-231.

Resumen

Este trabajo se inscribe en el campo de la reflexión sobre las cuestiones educativas, en particular sobre los sentidos que aparecen cuando se entrecruzan las nociones de escuela secundaria, obligatoriedad y educación de adultos. En la República Argentina se ha instaurado la obligatoriedad legal de la escuela secundaria desde el año 2006. Dicha obligatoriedad implica nuevos desafíos, en especial a la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos que en el caso argentino implica pensar en los sectores vulnerados y excluidos socialmente. Pensar en el sentido, en el para qué de una escuela secundaria obligatoria destinada a esta población puede o debería ser el punto de partida para enfrentar los desafíos.

Palabras Clave: sentido escuela/ educación secundaria/ educación de adultos/ obligatoriedad

Abstract

This article is part of the field of reflection on educational issues, in particular on the meanings that appear when the notions of secondary school, compulsory education and adult education intersect. In the Argentine Republic, the legal obligation of secondary school has been established since 2006. This obligation implies new challenges, especially in the Secondary Education of Youth and Adults, which in the Argentine case implies thinking about the socially excluded and vulnerable sectors. Thinking about the meaning, the purpose of a compulsory secondary school for this population can or should be the starting point to face the challenges.

Keywords: sense of school/ secondary education/ adult education/ compulsory

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / mcaldo@untref.edu.ar

Introducción

El objetivo de este trabajo es presentar algunas reflexiones sobre la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria y su impacto en la modalidad de jóvenes y adultos en la República Argentina y forma parte del trabajo en el proyecto de investigación desarrollado en la Universidad Nacional de Tres de Febrero “Conceptualizaciones sobre escuela y enseñanza en el Nivel Secundario. Continuidades y rupturas respecto de los Niveles Inicial y Primario”. Reflexiones que se intentarán articular a partir de los diferentes sentidos que pueden construirse sobre la escuela secundaria, y sobre la modalidad de jóvenes y adultos. ¿Por qué preguntar acerca del sentido de la escuela secundaria de adultos en este escenario? Porque se sostiene que esta renovada obligatoriedad trae al diálogo, entre otras cuestiones, el intento de responder a la simple y compleja pregunta de *para qué sirve una escuela*.

Pregunta que la Modernidad pareció haber resuelto cuando se crearon los sistemas educativos nacionales y a las escuelas primarias se les otorgó las funciones de alfabetizar, educar a la razón y formar al ciudadano. Pero que en el caso de la escuela secundaria pareció no estar tan claro cuando se armaron diferentes trayectos o modalidades para los Nacionales, los Comerciales, los Técnicos y los Normales. Las funciones oscilaban entre formar a los *doctores* o clase dirigente, a los cuadros medios de las actividades del comercio o de las fábricas o a los maestros. Pero en todas, estaba presente el sentido unificador de continuar con las funciones de la escuela primaria, complejizándola en cada trayecto con el gran objetivo de que funcionara mejor la nueva sociedad de los estados nacionales capitalistas. Como señalaba E. Durkheim (1924), desde una racionalidad positivista ciertamente relevante dentro de la tradición pedagógica moderna, la educación debía ser una y múltiple, para lograr que cada uno desarrollara de la mejor manera el lugar que la división social del trabajo que le había destinado.

La pregunta sobre el “para qué” sirve la escuela, sufrió modificaciones en sus respuestas a lo largo del tiempo y se fueron amalgamando en la configuración específica de las instituciones. Distintas formas de pensar la escuela fueron incidiendo en su devenir, casi siempre en clave de señalar una crítica y proponer un nuevo camino a seguir. Formas que se inspiraban en maneras de pensar la sociedad, la escuela, el sujeto y que modificaban ese sentido, pero siempre dentro de un esquema de horizonte seguro: el progreso dentro de la sociedad capitalista que sostenía al estado nación. Con la escuela o sin ella (en el caso de las teorías reproductivistas), se planteaba con seguridad la idea de que mediante la educación se caminaba hacia un mejor momento de la humanidad.

Pregunta que a pesar de sus modificaciones parecía tener certezas, hasta estos tiempos. Tiempos actuales que se describen como Crisis de la Modernidad, que si bien sigue confiando en la escuela al mismo tiempo la percibe como una institución sin un claro para qué, como una cáscara vacía. Crisis de la Modernidad que se transforma en crisis de la escuela, pero que se suele analizar desde parámetros emergentes (los contenidos que no saben los estudiantes o la “falta de respeto”) pero que no tienen presente la profundidad de la misma. En este escrito se sostiene que la crisis de la escuela es del sentido de la institución, producida a causa de que el contexto ha cambiado profundamente. Esa “actitud moderna”² como forma de conocer, interpretar, dar sentido y organizar al sujeto y la sociedad, se ha modificado de una manera radical, tanto que muchos señalan la idea de su superación en la post modernidad. De modo que si aquel momento que la vio nacer y la hizo triunfar como una “máquina de educar” (Pineau, 2001, p.30) está en crisis, ello afecta el acontecer de la escuela desde los cimientos de su sentido.

Pregunta que se profundiza en el caso de la escuela secundaria de jóvenes y adultos en una doble dirección. En primer lugar, porque el novedoso mandato de la obligatoriedad inserta una cuña en el análisis de la función de la escuela secundaria en general. El hecho de que ahora todos/as deben ingresar, aprender y egresar con saberes significativos, profundiza la crisis del sentido: nuevos públicos diversos estallan los diversos sentidos

² M. Foucault, en su análisis del texto de I. Kant “¿Qué es la Ilustración?”, propone “...considerar a la modernidad más bien como una actitud que como un período de la historia. Con “actitud” quiero decir un modo de relación con y frente a la actualidad; una escogencia voluntaria que algunos hacen; en suma, una manera de pensar y de sentir, una manera, también, de actuar y de conducirse que marca una relación de pertenencia y, simultáneamente, se presenta a sí misma como una tarea. (...). Por lo tanto, más que querer distinguir el “período moderno” de las épocas “pre” o “postmoderna”, creo que sería mejor indagar sobre cómo la actitud de modernidad, desde su propia formación, se encuentra en lucha con actitudes de “contra-modernidad” (Foucault, 1984, p. 94).

originales. Pero además en segundo término, la secundaria de jóvenes y adultos también ha sido una escuela en busca de su sentido desde sus orígenes, búsqueda que en tiempos como los actuales encierra desafíos complicados y al mismo tiempo interesantes.

El recorrido de este trabajo se orienta, a partir de la problematización de la noción de escuela y su sentido en general, a focalizar en escuela secundaria y en la modalidad de adultos, con el eje articulador de la pregunta por el sentido de la función en este contexto de Crisis de la Modernidad. Una vez ubicada la caracterización de la crisis del sentido, se propondrán algunas líneas de pensamiento que permitan avizorar otros horizontes como manera de salir de cierto clima de época de crítica escéptica que pareciera decir que todo ha caído en tal declive que resulta imposible modificarlo.

Escuela... ¿de qué escuela hablamos?

El punto de partida es sostener que no existe un sentido único para la educación y por consiguiente para la escuela, en contraposición a cierto sentido común que suele circular en discursos mediáticos y en las instituciones. En los últimos tiempos, esa unicidad parece estar construida en gran parte por la nueva "autoridad" de las pruebas internacionales. Una buena educación es la que rinde bien en PISA con lo cual el sentido de la escuela es formar para el mundo del trabajo, de acuerdo a los mandatos del mercado. Por otra parte en las instituciones, pareciera existir un malestar expresado "... en la desvalorización social de la escuela, en la pérdida de atributos ponderados en el pasado que constituyen lo infantil o en la dificultad o imposibilidad de la enseñanza como tarea en el presente." (Graziano, 2015, p.126). En ambos casos, podría señalarse que la escuela está en crisis y aparecen dos visiones, una hacia el futuro y otra desesperanzada. Dicho en otros términos: o bien la escuela se adecúa a evaluaciones externas y se somete a criterios de eficacia como forma de su "modernización"; o bien se asume su pérdida que no es posible de ser recuperada. En ambos casos está presente la idea de que la educación y la escuela se piensan de una única forma. Por esta razón se plantea la importancia de repensar el problema superando visiones dicotómicas y asumiendo que no hay un único sentido posible para pensarlas. En esta línea se pueden seguir los conceptos de C. Cullen (2004) acerca de que la educación es una práctica social discursiva que adquiere diferentes sentidos, de acuerdo a las razones de educar que la legitimen.

Escuela que en el presente es recordada como una escuela única³, pero que fue pensada, justificada, fundamentada desde distintas perspectivas. Puede hipotetizarse que esas diferencias en un principio se saldaron con el triunfo de una pedagogía tradicional normalizadora (Dussel y Caruso, 1999), pero sobre la cual fueron resurgiendo otras opciones. Siguiendo a C. Cullen (2004) se puede señalar que esas diferentes razones de educar se estructuran a partir de dos concepciones, las naturalistas y las históricas. Las primeras, comprenden las racionalidades metafísica y positivista, y las segundas, las racionalidades ilustrada y pragmática. Concepción naturalista "que pretende fundar las razones de educar en una racionalidad capaz de comprender la educación como un mero desarrollo de posibilidades, regido por leyes naturales." (Cullen, 2004, p.19). Dentro de esta concepción, se incluyen las racionalidades metafísica, que busca realizar las potencialidades que la naturaleza le asigna al hombre, y la positivista, que busca fundamentar el naturalismo en la palabra autorizada y verdadera de la ciencia positivista. En contrapartida, la concepción histórica, "...pretende fundar las razones de educar en una racionalidad capaz de comprender la educación como una práctica histórica, mediada por acciones sociales." (Cullen, 2004, p. 19). En esta concepción encontramos las racionalidades ilustrada, que propone la construcción del sujeto ilustrado por medio del buen uso de la razón, y la pragmática que supone la socialización de los sujetos para vivir en una sociedad democrática y al mismo tiempo progresar individualmente.

Con la advertencia del párrafo anterior, se intenta señalar que, desde sus primeros pasos, la escuela tuvo diferentes maneras de pensarse, más allá del relato unificador de la escuela *sarmientina* que llega hasta nuestros días⁴. Diversidad que de alguna manera va a complejizarse luego con la crítica de las teorías

³En un trabajo de investigación reciente los docentes encuestados manifestaban una claridad mayor sobre la escuela del pasado en un sentido de que sus funciones de uniformidad y homogeneización estaba claramente expresadas. (Graziano, 2015)

⁴En el año 2008 el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires impuso la obligatoriedad de entonar el himno a Sarmiento en todos los actos escolares, como una forma de reconocimiento de esa escuela. No existieron demasiadas oposiciones, salvo las de algunos sindicatos, lo cual hablaría de un cierto consenso entre los sujetos que conforman la comunidad educativa.

reproductivistas que cuestionan la relación de la escuela con la sociedad sosteniendo, entre otras tantas razones, que la escuela es un formidable aparato de sostenimiento ideológico (Althusser, 1984) con el objetivo de reproducir las injusticias sociales capitalistas. Más allá de las críticas radicales hacia la escuela, puede señalarse que existía todavía una utopía posible en estos pensadores: la revolución socialista que acabaría con las injusticias. Cuando la humanidad hubiese llegado a ese mejor lugar social, sería el momento de rearmar a la escuela.

Más allá de la diversidad, puede señalarse que la escuela continuaba construyendo un relato único de valoración como espacio de *la educación*. Pedagogos tradicionales, escolanovistas o hasta los críticos no reproductivistas disientían en sus concepciones pero se unían en un optimismo pedagógico de una escuela única. El problema que se presenta en la actualidad – entre otros- es que asistimos a la “caída de los grandes relatos” (Lyotard, 1987) de los cuales la escuela formaba parte y en un rol casi estelar. Como se citaba anteriormente, estamos atravesando tiempos descriptos en clave de una diferencia sustancial con la Modernidad, descriptos como Posmodernidad o Crisis de la Modernidad. Podría señalarse que si ese contexto que la inventó y le dio sentido ha cambiado, la escuela casi necesariamente debería estar en crisis, porque los fundamentos, las bases que la construyeron parecieran estar casi en las antípodas.

En resumen, se propone cierta previsión, cierto alerta para analizar las instituciones escolares. Así como circula un pensamiento más plural que habla de infancias o juventudes, deberíamos hablar de escuelas, de razones de educar, de ideas plurales cruzadas por esas concepciones y racionalidades y que, además, están atravesando estos tiempos de “nombres desnudos y sujetos desfondados” (Cullen, 1999, p.10).

Con esta previsión no pretende negarse la existencia de una crisis de la escuela y de la educación, sino plantear la pregunta acerca de la misma, intentando señalar que en primer lugar y ante todo es una dificultad de poder expresar de manera más o menos consensuada para qué sirve una escuela. Parafraseando a Cullen (1999), sabiendo que no existen respuestas únicas, no caer ni en el fundamentalismo que añora a la escuela del pasado o la liga a modelos universales examinatorios, ni en el escepticismo de que no conduce a ningún lugar. Insistir con inteligencia crítica en imaginar otras escenas posibles para las escuelas, en las cuales todos los mundos posibles tengan cabida, para enriquecerse y enriquecer a los otros y otras.

Escuelas secundarias... ¿en cuáles estamos pensando?

La escuela secundaria ha sido declarada obligatoria en la Argentina a partir del año 2006, hecho que implica grandes desafíos para un nivel educativo que nació para educar a las elites gobernantes y luego fue ampliando el acceso, pero sin perder la selectividad que implicaba que no todos los que ingresaban fuesen a finalizar sus estudios.

Escuela secundaria a la cual - en contraposición a la escuela “única” primaria - las diferencias la atravesaron desde su origen. En primer término, porque se armaron diferentes trayectos o modalidades para los Nacionales, los Comerciales, los Técnicos y los Normales. El curriculum humanista y general de las Nacionales, los conocimientos organizados alrededor de diferentes campos del saber de los Comerciales, Técnicos y Normales, se constituían en caminos totalmente diferentes para los hombres que tomaban cada uno de ellos⁵. Las funciones oscilaban entre formar a los *doctores* o clase dirigente, a los cuadros medios de las actividades del comercio, o de las fábricas, o formar a los maestros. Es decir, que si hablásemos desde un punto de vista de las cuestiones estructurales, desde el inicio deberíamos hablar de escuelas (en plural) del nivel secundario.

Sobre esas diferencias estructurales, se pueden señalar otras divergencias hacia el interior de una de las modalidades más prestigiosas⁶, los Colegios Nacionales. Por ejemplo en las Escuelas Nacionales los primeros

⁵ A esto puede agregarse la imposibilidad de pasaje entre una y otra modalidad con reconocimiento de trayecto previo. Recién en 1943, el plan Rothe incluye alguna posibilidad de circulación entre modalidades.

⁶ La caracterización de prestigiosa se basa en el hecho de que fue el primer tipo de escuela secundaria encarada por el naciente Estado Nacional, pero además para formar a las clases dirigentes y en muchos casos sobre la base de los colegios preparatorios para la Universidad como el caso del Nacional Buenos Aires. De alguna manera se intenta señalar que este tipo de escuela ha sido un faro que guió a toda la escuela secundaria como modelo de excelencia.

años fueron surcados por discusiones sobre su curriculum, si debía formar al hombre en general o preparar para la universidad:

En las décadas de 1860 y 1870 se incluyeron trayectorias comerciales y otras carreras especiales... el plan suponía no solo una formación general en ciencias y letras, sino que la combinaba con una preparación específica para distintas actividades profesionales. ... El objetivo de este tipo de instrucción era dar una formación general que no sólo sirviese para seguir estudios en la universidad, sino para distintas ocupaciones y preparar para todas las carreras activas de la vida social (Schoo, 2012, pp. 94 y 95).

Sobre este particular, Amancio Alcorta sostenía que se “debía instruir al hombre en cuanto hombre, no médicos ni jurisconsultos... sino una formación integral, que cuidara los aspectos intelectuales y estéticos, de manera de desarrollar armoniosamente las facultades del individuo” (Schoo, 2012, p.95). Estas discusiones darían cuenta sobre una diversidad de origen sobre el sentido de la escuela secundaria, donde ya estarían presentes dos respuestas posibles a la pregunta de para qué sirve una escuela.

Pero a esa diferencia en los trayectos, puede contraponerse una unidad en cuanto a un objetivo de orden más amplio, un sentido unificador de continuar con las funciones de la escuela primaria, complejizándola en cada trayecto con el gran objetivo de que funcionara mejor la nueva sociedad de los estados nacionales capitalistas. El carácter múltiple de la educación de Durkheim que citamos anteriormente para lograr que cada uno desarrollara de la mejor manera el lugar que la división social del trabajo le había destinado. Formar hombres para ocupar los puestos que les señaló el destino, en clave de adaptación a un status quo que se mejoraría si cada engranaje cumplía con su función. Un mismo camino más amplio con ramificaciones que se unían en la conformación de una nación capitalista y civilizada que vencía a la barbarie.

Escuelas diferentes pero que podemos ubicar con otro patrón común: muy pocos accedían. Paulatinamente se fue ampliando la cantidad de sujetos que llegaban a las escuelas secundarias, pero continuaba la selectividad. La matrícula de ingreso se ampliaba, pero persistía la selección: pocos terminaban, más que antes, pero no todos. Siguiendo lo señalado por Terigi (2008), una hipótesis que podría señalarse es que los contenidos tenían una mayor preeminencia que los sujetos. La división por materias, con docentes que se formaban en la especificidad de las mismas, parecería señalar que lo importante eran los saberes y si algunos sujetos no llegaban a aprehenderlos, era consecuencia de una selección natural.

Instituciones diferentes desde lo estructural y con preguntas que demostrarían diferentes sentidos para pensarlas, pero unidas tanto por el relato de estar construyendo un país que se insertara en el concierto de las naciones civilizadas, como por la selectividad que planteaban sus contenidos, en una especie de darwinismo educativo bien ponderado. Una cierta idea de escuela secundaria de excelencia que nos llevaría hacia una mejor sociedad, encubría las diferencias entre las modalidades que desde el origen se habían profundizado.

Podría señalarse que la idea de selectividad perdura hasta el regreso de la democracia en el año 1983, luego de la dictadura nombrada como Proceso de Reorganización Nacional. Paulatinamente la escuela secundaria empieza a ser cuestionada en su patrón selectivo, camino que parecería finalizar en la obligatoriedad del nivel en el año 2006.

Obligatoriedad que implica una ruptura muy fuerte del sentido. Si la escuela secundaria se construyó sobre el concepto de una educación para unos pocos o para algunos más, pero no para todos; la obligatoriedad plantea el horizonte conceptual de que todos tienen que entrar, todos tienen que aprender y, como consecuencia, todos tienen que egresar. No es lo mismo educar para que el que tenga la capacidad llegue, a educar para que todos lleguen. Esta última idea que suena simple, de alguna manera la tuvo incorporada la escuela primaria. Sin negar los mecanismos encubiertos de exclusión que develaron las pedagogías críticas, la primaria debía llegar a todos y todos estaban obligados a ir a la primaria. La secundaria, por el contrario, nació con “la marca en el orillo” de la selectividad por la excelencia. Podría señalarse que el nivel medio puso por encima la excelencia de los contenidos: se debía llegar a determinados saberes, a los cuales no todos podrían acceder. La obligatoriedad plantea el escenario contrario y obliga a preguntarse una y otra vez, por qué y para qué. Por qué y para qué todos deben completar la secundaria, por qué y para qué todos deben completar cuáles secundarias. Preguntas simples y profundas a la vez, que deberían ser el punto de partida de la reflexión.

Si como se señalara en el apartado anterior la crisis del aparato escolar obedece en gran parte a la Crisis de la Modernidad que lo inventó, para la escuela secundaria esta situación parecería ser mayor. Sobre la caída de su sentido político unificador⁷ más amplio que encorsetaba las diferencias, se le propone otro cambio abismal: la obligatoriedad. Si la crisis más amplia plantearía un horizonte de volver a pensar las modalidades, orientaciones o trayectos diversos por el desdibujamiento de las ideas modernas de nación y trabajo; el paradigma de la obligatoriedad le suma otra grieta a la sólida secundaria moderna. Porque pensar que todos y todas tienen que aprender, implica necesariamente poner en cuestión qué saberes tienen que aprender todos y todas. Todos y todas, ¿podrían y/o deberían aprender una gran cantidad de materias hasta un nivel de complejidad como lo planteaba la “gloriosa escuela secundaria”⁸?

Secundarias de adultos y jóvenes... ¿cuáles escuelas para cuáles adultos?

La misma definición de educación de adultos es compleja desde su punto de partida: puede referir a una gran cantidad de prácticas como la alfabetización, la preparación como mano de obra, experiencias de desarrollo comunitario, educación permanente y la educación secundaria, entre otras. Por ese motivo, algunos autores plantean la dificultad para elaborar una definición que englobe a todas las experiencias.

Esta diversidad obliga a plantear de qué educación de adultos hablamos. En Latinoamérica, como bien señalan Svedrilck y Costas (2008), esta modalidad ha sido tradicionalmente la última oportunidad de acceso al derecho de la educación para los sectores populares y marginados de la sociedad. Pero además en los últimos años se le ha sumado la palabra “jóvenes” denotando la incorporación de esa franja etárea, que comparte la marginación con los adultos. Dada la extensión de este trabajo se toma una de las ofertas de educación secundaria de jóvenes y adultos por considerarla la primera experiencia pensada específicamente para este sector social.

Las escuelas secundarias de adultos comenzaron a ampliarse a partir de la expansión de la cobertura del nivel secundario en un contexto en el cual pueden señalarse dos miradas pedagógicas contrapuestas. Por un lado, las miradas desarrollistas que planteaban la necesidad de brindar las herramientas que ese capital humano (los adultos pobres) no tenían y que por ello resultaban desempleados. En el otro extremo, las pedagogías de la liberación con Paulo Freire como exponente imprescindible, que señalaban la injusticia de la pobreza en general y la necesidad de una educación que reformara esa estructura social injusta. En medio de esa batalla de ideas, nacen los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), como intento de adecuación del nivel a esos sujetos adultos⁹. Surgieron en articulación con empresas y organismos estatales para los empleados de las mismas, con una fuerte impronta laboral: los títulos que otorgaban tenían la orientación vinculada a la empresa con la cual el CENS estaba conveniado. En un primer momento esa impronta laboral predominó hasta el punto de que su certificación de finalización no habilitaba para continuar en la Universidad.

Los tiempos cambiaron, el mundo laboral se modificó, crecieron los desempleados y con la transferencia de las escuelas secundarias nacionales a las provincias en los años noventa, puede decirse que los CENS terminaron de perder su especificidad original. Por ejemplo en el caso de la Ciudad de Buenos Aires, hasta el año 2019 continúan vigentes los planes de estudio de los años ochenta, las instituciones convenientes

⁷Solo por citar un ejemplo de esa caída pude citarse la pérdida de poder de los estados nación frente a por ejemplo a los poderes económicos que pueden generar un golpe de mercado como en el caso de la India en el año 2004: “En la democracia india, la mayor del planeta con casi 380 millones de electores, el pronunciamiento popular que había entronizado como presidente a Sonia Gandhi, candidata del opositor Partido del Congreso, sucumbió ante la presión corporativa de los grupos de poder transnacionales con intereses en el país. El lunes 18 de mayo, la Bolsa de Bombay registró el mayor derrumbe en sus 125 años de existencia, con una caída promedio del 12 por ciento. Pocas horas después Gandhi renunció a asumir el gobierno.” (Diario La Vozonline, 2004, junio 5).

⁸ En el momento de anunciar la nueva escuela secundaria que proponía cambios profundos para garantizar el ejercicio del Derecho a la Educación, la entonces Presidenta Cristina Fernández de Kirchner expresaba: “Volvemos a nuestra querida y gloriosa escuela secundaria, aquella que nos formó y con la que hasta podíamos prescindir de la universidad, porque nos daba las herramientas suficientes” (Diario Ambito.com, 2010, Febrero 17). Más que una crítica puntual a la Presidenta el ejemplo busca mostrar la contradicción entre el núcleo de cambios propuesto en la Ley y la escuela añorada, incluso por quien lleva adelante la reforma.

⁹ Como muestra de la tensión en la cual surgen los CENS puede señalarse que la primera institución se concreta durante el período de la dictadura de Onganía, pero durante el corto gobierno de Héctor Cámpora se lleva adelante la CREAR (Campaña por la Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción) con una clara y explícita impronta freireana.

desaparecieron casi en su totalidad y los docentes no tienen formación específica para la modalidad, entre otras cuestiones que marcan esa pérdida del sentido de origen.

Retomando el eje del texto, si la escuela está en crisis y sobre esa crisis se superponen las características de la crisis que produce la obligatoriedad de la escuela secundaria, en los CENS se suman la ausencia de políticas públicas que imaginen otros modelos institucionales posibles, con otras ofertas que se constituyen en fuertes críticas a su tarea. Las preguntas sobre la escuela secundaria, se resignifican cuando pensamos en jóvenes y adultos de sectores vulnerables. ¿Qué sentidos podrían pensarse para una secundaria a la cual todos los jóvenes y adultos deberían asistir, aprender y - por haber aprendido- lograr una certificación?

Diversidad y crítica

Se han intentado señalar tres niveles en los que se expresa la diversidad en torno a la institucionalidad educativa que va de lo general a lo específico del problema: no existen ni una única manera de pensar y hacer la escuela, ni la escuela secundaria, ni la educación de adultos. Diversidad de sentidos de instituciones, que se potencian con un clima de época en el cual la diferencia adquiere un valor muy alto en comparación con la homogeneización moderna. Circula, existe y se inscribe dentro de lo políticamente correcto un discurso acerca de la integración, la inclusión, y la atención a la diversidad. Es decir, la diversidad debe ser atendida y fomentada, por lo menos desde el plano de lo enunciado y esto adquiere mucha potencia en el discurso sobre la escuela. Que luego se verifiquen mecanismos más o menos explícitos para transformar esa palabra en algo coherente con los hechos, no invalidaría que el discurso mayoritario en el plano educativo se aleje de las pretensiones homogeneizantes de los discursos de Durkheim o Sarmiento.

Se propone pensar también si este tiempo, además de la diversidad, o en clara relación con ella, no es un tiempo de crítica. Así como todos somos diversos y respetuosos de la diversidad, todos somos críticos, todos cuestionamos. En las instituciones educativas, junto a la atención a la diversidad, el “formar sujetos críticos” es otro postulado que suele estar presente. Sobre el significado de esa crítica podrían formularse muchas observaciones acerca de qué significa, pero resultaría evidente que el cuestionamiento es algo valorado socialmente.

Pero al mismo tiempo que se concreta esta amplia diversidad de instituciones o se enaltece la diferencia en el discurso educativo, se siguen sosteniendo discursos como lo señalado líneas arriba acerca de una escuela única. La escuela secundaria está en crisis, porque no es lo que fue antes o porque debería ser de otra manera. Se intenta señalar que este discurso existe y tiene peso en los medios de comunicación y redes sociales, que son en estos tiempos grandes productores de discursos educativos.

Estaríamos frente a una tensión entre dos polos. Por un lado una apelación a la diversidad y la crítica, que cuestionan fuertemente las ideas únicas; mientras que en el polo opuesto sobrevive el concepto de una escuela que debe ser de una manera. Tensión que se plantea como central para pensar alternativas: unidad (u homogeneidad), contrapuesta a diversidad (o heterogeneidad). Para ciertas miradas educativas como la sarmientina o la de las pruebas PISA, esto no sería un problema: la unidad no es tema de discusión. Pero para pensar desde paradigmas que planteen valores de diversidad y crítica, sí se convierte en un problema. Si por un lado la diversidad se valora y debe ser atendida, ¿cómo conjugarla con un patrón de un solo currículum establecido? Si habilitamos y proponemos la formación de sujetos críticos, ¿cómo moverse ante las preguntas interpelantes de esos sujetos que muchas veces cuestionan los contenidos o hasta la escuela?

Problema que no implica imposibilidad de resolución, si se piensa desde otros lugares, si se plantea que la tensión no puede resolverse hacia un lado o el otro, sino que se irá oscilando entre ambos, tratando de caminar alrededor de la imaginaria línea media que tantos pensadores han señalado. Se trataría de empezar a pensar que se debe convivir con la tensión, y que las respuestas serán provisionales. Reconocer los dos extremos, intentar una opción superadora, sin pensar que se ha resuelto definitivamente el problema. Además cabría señalar que esa tensión no es algo de estos tiempos, sino que sucedió desde el comienzo, más allá de que se haya construido la idea de algo único en el cual la tensión no estaba presente. Esto ayudaría a entender que no todo tiempo pasado fue mejor ni se postula como alternativa la recuperación una escuela secundaria añorada por su *excelencia y calidad*.

Sentidos, contenidos y docentes

Una posible forma de empezar a pensar el sentido de la educación secundaria de adultos dentro de todos estos cambios, de esta incertidumbre que debería reconocerse, podría ser reflexionar sobre las siguientes líneas: el sentido más amplio de la secundaria de jóvenes y adultos, los contenidos y los docentes.

En primer lugar, reflexionar sobre el sentido de la escuela, o mejor dicho, los sentidos, los “para qué” de la escuela secundaria de adultos, ampliando los dos más tradicionales de formar para la universidad o formar para el trabajo. Si la apuesta es que ingresen todos y salgan todos con un título porque aprendieron, un tema central son los nuevos públicos que antes no accedían. Pero además, los nuevos y los tradicionales públicos están atravesados por el paradigma de la diversidad y la crítica que amplían las diferencias. En educación de adultos la heterogeneidad se amplía aún más, por los sectores sociales desde donde acceden y por la novedad de los últimos años en los cuales cada vez mayor cantidad de sujetos jóvenes llegan a los secundarios de adultos.

Los sentidos, entonces, podrían ampliarse hacia otros horizontes. No solamente formar para el trabajo o la universidad, sino pensar que puede existir una escuela orientada al disfrute y la producción del arte, o una escuela orientada a la construcción de una ciudadanía crítica y transformadora, lo que supone sacar el debate de la legitimación instrumental del mercado a la legitimación pública del espacio educativo (Cullen, 2004). Otra opción podría ser que en la misma escuela conviviesen los sentidos con trayectos comunes y electivos. ¿Podemos pensar en mismos sentidos para jóvenes que quizás busquen una oportunidad de volver a insertarse luego de muchos fracasos o para adultos para quienes la finalización del nivel secundario no les cambiará demasiado su vida laboral? Incluso cuando se habla de acceso a la universidad, ¿puede pensarse el mismo sentido si el horizonte es una carrera de las tradicionales como abogacía o ciencias económicas) o las nuevas como artes electrónicas o circo? Es más, la continuidad de los estudios debe pensarse no solamente en las Universidades más tradicionales. Por lo menos en la ciudad de Buenos Aires, tanto las nuevas Universidades del conurbano como la oferta de Institutos terciarios –profesorados y técnicos –o los cursos de extensión universitaria amplían la oferta educativa para que jóvenes y adultos continúen estudiando en instituciones educativas, sin tampoco perder de vista que los sujetos no se forman solo en ellas.

La segunda línea que se propone para repensar es acerca de los sentidos de los contenidos/saberes/competencias o como las perspectivas didácticas propongan llamarlos, es decir el qué se enseña. Al respecto C. Cullen señala que la educación adquiere su especificidad, separándose de la socialización, instrucción o el adoctrinamiento, “...cuando discutimos los criterios que legitiman la enseñanza como forma *sui generis* de socialización. Es decir, cuando podemos plantear una crítica a las razones de educar” (Cullen, 2004, p.18). Si se sostiene la idea de diversidad con un reconocimiento de que es necesario construir proyectos colectivos a partir de una base común, entonces la “vieja idea” de los contenidos comunes para todos, que se complementen con contenidos específicos para grupos diversos, podría convertirse en un punto de partida. Se podrá objetar que esto ya está presente en los ciclos comunes y orientados de las orientaciones planteadas para la educación secundaria, pero por qué no pensarlo como espacios que atravesasen todos los años de la cursada, en los cuales los sujetos puedan hacer elecciones más amplias y no la elección formal de una orientación¹⁰. La propuesta es ampliar la mirada, relacionándola con los sentidos, con lo cual los contenidos comunes deberían repensarse. ¿Por qué Matemática, Física, Química y Literatura deben ser materias indispensables? ¿Por qué no pensar otras materias que integren saberes de otras como el ejemplo de Construcción de la Ciudadanía de la provincia de Buenos Aires? Podrían sostenerse grupos de materias vinculadas a núcleos básicos de áreas indispensables: prácticas del lenguaje (y no correcta expresión oral y escrita), resolución de problemas del mundo natural (y no resolución mecánica de miles de ejercicios sin sentido), utilización creativa y crítica de las TICs y construcción de ciudadanía. Pero además esta decisión

¹⁰ En los CENS las orientaciones (por ejemplo administración de empresas), están presentes del primero al tercer año y en la mayoría de los casos, solo poseen una. Con lo cual, los sujetos tienen posibilidades casi nulas de elección, ya que por cuestiones laborales y de vida, se anotan en el Centro más cercano, independientemente de su orientación. Pero aún el esquema de ciclo básico y orientado, esconde una elección muy acotada, ya que la elección no permite por ejemplo seleccionar qué materias cursar.

acerca del qué enseñar no debe ser una mera adaptación de la secundaria “común”, sino pensarse de acuerdo a los destinatarios que participarán de la propuesta.¹¹

La tercera línea que se trae a la conversación es la necesidad de pensar que estos cambios conllevan una necesaria tarea con los docentes para que también repiensen los sentidos de la formación secundaria de jóvenes y adultos. En primer lugar debería reformularse la formación docente de secundaria, ya que los programas siguen estando orientados con los viejos paradigmas tradicionales que vinculan más con la disciplina que con la enseñanza. Esto implica un cambio muy importante que implica vérselas con otra tensión: los contenidos o las personas. Si los contenidos se colocan por encima, quedan afuera muchas personas. No todos pueden aprender las derivadas o los integrales, por su nivel de abstracción o por los intereses de cada uno. Entonces, si se piensa que la escuela de excelencia era la que enseñaba esos temas, muchos quedarán afuera. Si la calidad educativa pasa por enseñar determinados contenidos de excelencia, ello implica que no todos accedan. Muchas veces esta tensión se resuelve sin enseñar, aprobando a todos. No se trata de eso, sino de pensar saberes indispensables para todos y otros que no lo sean tanto, atreviéndose a poner en cuestión a los saberes, en definitiva. Todos tienen que aprender y ese sería el punto irrenunciable. Ahora bien, ¿qué es lo que todos pueden y deben aprender y para qué lo deben aprender? Pregunta simple, pero que se piensa como punto de partida para empezar a bosquejar otras alternativas. En este punto resulta pertinente la idea de la docencia como virtud ciudadana que expresa C. Cullen cuando plantea un horizonte de la profesión docente, vinculada a la idea de virtud:

Entender la docencia como virtud es entramar la profesionalidad con los hilos mismos que forman la urdimbre de la personalidad: las facultades y las pasiones, como diría Aristóteles. La docencia es virtud, porque es bueno enseñar, y por lo mismo “deseable”, y es bueno enseñar, porque sin educación los hombres no podemos alcanzar nuestros fines, no podemos construir ideales de vida buena, no podemos desplegar nuestra capacidad de juzgar autónomamente y pensar críticamente (Cullen, 1996, p.77).

Pero además señala que la docencia no puede solamente virtud, sino que tiene que estar vinculada a la ciudadanía:

La docencia es virtud ciudadana porque teje redes de hombres libres e iguales, diferentes y reconocidos. Es una radicalización de la democracia misma en su principio: convivir con otros, respetando su carácter de sujetos, reconociendo sus diferencias, aprendiendo de ellas, construyendo pequeños o grandes proyectos comunes. (Cullen, 1996, p.82)

También debería trabajarse con los docentes otra construcción de sentido con respecto a los estudiantes. Brusilovsky y Cabrera (2012) señalan una diversidad de formas de pensar al estudiante adulto por parte de docentes de CENS. Podrían sintetizarse en representaciones docentes que varían entre estudiantes que deben ser moralizados porque portan una cultura devaluada; estudiantes a quienes sólo se les deben dar contención afectiva; estudiantes a quienes se les deben dar los conocimientos prescriptos como a un estudiante de la secundaria común o estudiantes a quienes se reconoce en su situación de sujeto vulnerado y con el cual es necesario construir conocimiento crítico a partir del cual pueda transformar su realidad. Esta diversidad debe ser tenida en cuenta a la hora de pensar en esta profunda modificación que implica la obligatoriedad, ya que algunas de ellas están más cercanas y otras en franca contraposición a la idea.

Un marco: la interculturalidad

La interculturalidad es una de las palabras “de moda” de estos tiempos, casi indispensable para cualquier discurso pedagógico actual. Los docentes “deben” ser interculturales si desean ser buenos en la tarea, las escuelas “atienden” a la diversidad, son “claramente” interculturales. Ahora bien, cabría preguntarse acerca de los sentidos que se les da. La interculturalidad, ¿se la piensa en clave de mera tolerancia? ¿Una escuela es intercultural porque en ella conviven sin agredirse sujetos de distintas culturas? Podría decirse que las

¹¹ Las resoluciones del Consejo Federal del período 2010-2015 proponían algunas de estas premisas en un planteo de Situaciones Problemáticas, Núcleos Conceptuales y Módulos; al mismo tiempo que proponen tres ejes básicos para la modalidad: Las interacciones humanas en contextos diversos, Educación y Trabajo; y La educación como fortalecimiento de la ciudadanía. Nada se habla por el contrario, acerca de la posibilidad de elección de espacios por parte de los estudiantes.

respuestas afirmativas a estas preguntas se ligan a la idea de que en una sociedad es posible construir una unidad armoniosa: todo funciona bien, si somos capaces de respetarnos, si nos toleramos, si todos juntos logramos “tirar del carro para el mismo lado”.

Sin negar que es necesario comenzar por la tolerancia y el respeto, siguiendo a C. Cullen y sus conceptualizaciones sobre las formas de entender al otro, se plantea como ineludible avanzar en la “construcción de un espacio público intercultural” (Cullen, 2003, p. 67) especialmente ante el desafío que presenta la obligatoriedad de la escuela secundaria de adultos. Construcción que necesariamente implica amplios niveles de participación y responsabilidad de todos y todas. Si es solo la dirección de un gran arquitecto para que los obreros construyan su deseo, solo será una hermosa “fachada” discursiva. Porque más allá de la necesaria conducción, esa construcción colectiva debería orientarse a un espacio público donde las libertades de circulación y expresión se den con la mayor amplitud para todos los sujetos. Circulación y expresión que deberían estar en función de pensar (y sentir) que con el otro también aprendo, que del otro también aprendo y no solamente en la coincidencia, sino (y quizás principalmente) en la diferencia y la alteridad.

Interculturalidad que no implica, como muchas veces se ve en ciertas prácticas educativas, la puesta en valor de rasgos culturales extraños o de valoración romántica de los saberes que traen los estudiantes. Freire planteaba que no era bueno ni el basismo, ni el academicismo, sino que lo importante era el diálogo. Diálogo en el cual los participantes del mismo aprenden algo que antes de comenzar no sabían.

La escuela secundaria para adultos que se imagina en este texto, debería tener este marco político pedagógico como horizonte. Existen unos saberes que no deberían ser exactamente los mismos de una escuela secundaria común, pero además estos deben tener un diálogo aún de mayor profundidad con los saberes de estos sujetos jóvenes y adultos. Si toda la educación propone un reconocimiento de los saberes previos, es en esta modalidad en la cual esa valoración debería alcanzar un punto superlativo.

No se trata de borrar los contenidos que la escuela enseña, ni de homogeneizar sujetos para que se sigan adaptando. Se trata de tener presente la tensión entre los saberes que la escuela debe enseñar - porque son los mejores para colaborar en la construcción de la subjetividad y una sociedad más justa - y los saberes de los sujetos que vienen a aprender. Debería tenerse presente que la tensión estará siempre presente y que desde ahí sería interesante pensar otra escena posible de la escuela.

A modo de cierre

El trabajo ha intentado preguntar sobre los problemas de la escuela secundaria de adultos en estos tiempos de crisis de la modernidad, de búsqueda de razones de educar, de estallido de sentidos (Giovine y Martignoni, 2011). Se intentó delinear que esa crisis es más profunda que la descrita por el sentido común de que la escuela no enseña, porque se perdieron los valores o, como señaló la máxima autoridad educativa del país en el año 2016, directamente estafa a los estudiantes.

La mirada intentó llegar más allá de lo que está en la superficie, hundiéndose en la crisis más amplia del modelo moderno que dio cobijo y creó a la escuela y como esa crisis afecta el sentido de la escuela secundaria de adultos.

Profundizar en la lectura de la crisis, no para caer en la crítica totalitaria que deja a los sujetos en un papel de meras víctimas, sino para comprender mejor, para poder entender que el problema es mucho más complejo. Que hunde sus raíces en los fundamentos de los modos de concebir a los sujetos, a las instituciones, a la organización de una sociedad. Pero no para quedarse en un mero análisis racional, sino para que ese “rumiar” adquiera sentido porque se esbozan alternativas.

Este texto ha sido un intento de pensamiento crítico siguiendo la conceptualización de C. Cullen (2004) de un modo de razonar con fundamentos en el cual la dialéctica, la hermenéutica y la ética se conjuguen. Se ensayó articular teoría y práctica en un ida y vuelta que buscara develar la multiplicidad de sentidos, pero haciendo propuestas de hacia dónde se puede caminar en pos de nuevos horizontes. Porque en definitiva, existen unos “otros” que nos están interpelando al colectivo docente, académico y político desde la exclusión social, y que

necesitan una escuela secundaria de jóvenes y adultos que los comprenda, que los escuche, al mismo tiempo que les enseña aquello que sin la ayuda de otros no podrían lograr.

Referencias bibliográficas

Althusser, L. (1984). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Freud y Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Brusilovsky, S. y Cabrera, M. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. Buenos Aires, Argentina: CREFAL.

Cullen, C. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires, Argentina: NOVEDUC.

Cullen, C. (1999). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Cullen, C. (2003). La construcción de un espacio público intercultural como alternativa a la asimetría de culturas en el contexto de la globalización. Perspectivas latinoamericanas. En Reigadas, M.C. y Cullen, C. (coord.) *Globalización y nuevas ciudadanía*s. Buenos Aires, Argentina: Ed. Suárez.

Cullen, C. (2004). *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.

Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Cullen, C. (2007). *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano.

Durkheim, E., (1991). La educación, su naturaleza y su papel. En Mateo, F. (ed.) *Natorp, Dewey, Durkheim. Teoría de la educación y la sociedad* (pp. 127 - 159). Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina. (Trabajo original publicado 1924)

Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Santillana.

Foucault, M. (1996). *Sobre la Ilustración*. Buenos Aires, Argentina: Alción Editora.

Giovine, R. y Martignoni, L. (2011) La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cuadernos del CEDES*, 31 (84), 175 - 184. Recuperado 29 de mayo, 2020 de http://baseseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0382_01.pdf

Girardi, E. (2004, Junio 5) Golpe de mercado en la India. *Diario La Voz del Interior*. http://archivo.lavoz.com.ar/2004/0605/opinion/nota247655_1.htm

Graziano, N. (2015). *Voces de maestras/os. Infancia, escuela y enseñanza*. Saenz Peña, Argentina: Eduntref.

Lyotard, J. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cátedra.

Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. (pp. 27 - 52). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

S/D (2010, Febrero 17) Cristina pidió a los docentes que hagan un "gran esfuerzo" para lograr 180 días de clases. *Diario Ámbito Financiero*. <http://www.ambito.com/508404-cristina-pidio-a-los-docentes-que-hagan-un-gran-esfuerzo-para-lograr-180-dias-de-clases>.

Schoo, S. (2012). La organización de la educación secundaria, normal y especial en Argentina. En Ruiz, G. (coordinador) *La estructura académica argentina: Análisis desde la perspectiva del Derecho a la Educación*. (pp. 53 - 90). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Svedrilck, I. y Costas, P. (2008). Bachilleratos Populares en fábricas recuperadas y Organizaciones Sociales en Buenos Aires – Argentina. En Gentili, P. y Sverdlick, I. (compiladores) *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. (pp. 199 - 249). Buenos Aires, Argentina: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29 (15), 63 - 71. Recuperado 29 de mayo, 2020 de <https://panorama.oei.org.ar/dev2/wp-content/uploads/2017/07/TERIGI-Los-cambios-en-el-formato-de-la-escuela-secundaria-1.pdf>

Fecha de recepción: 14-1-2020

Fecha de aceptación: 29-5-2020