

INMIGRANTES ESCOLARES: JOVENES Y ESCUELAS MEDIAS NOCTURNAS

Por Sonia Fabbri y Verónica Cuevas

adriana.allori@speedy.com.ar - profesorasilviacastillo@gmail.com

Sede Zona Atlántica - Universidad Nacional de Río Negro; CURZA - Universidad Nacional del Comahue

RESUMEN

En la ciudad de Viedma, provincia de Río Negro, históricamente las escuelas nocturnas fueron pensadas para que la población adulta finalizara su escolarización media. En la actualidad esta realidad se ha modificado notoriamente y su matrícula está conformada mayoritariamente por jóvenes. En este escrito nos proponemos reflexionar acerca de las trayectorias de los jóvenes en escuelas medias diurnas y sobre los factores que intervienen en el pasaje de estos a establecimientos nocturnos, en nuestra ciudad. ¿Qué ofrecen los establecimientos educativos medios nocturnos a estos estudiantes que no encajan en el modelo tradicional de escuela y alumno? Las escuelas medias nocturnas ahora habitadas en gran número por jóvenes, con su particular gramática escolar, se presentan como pioneras de un cambio esperado y necesario y sus alumnos se ofrecen -incluso sin saberlo- para repensar las viejas categorías que fundaron a las escuelas medias y recrear o crear otras que permitan reflexionar sobre la escuela y sus destinatarios.

Palabras clave: Trayectorias escolares; Escuelas nocturnas; Jóvenes.

IMMIGRANTS STUDENT: YOUNG PEOPLE AND NIGHT HIGH SCHOOLS

ABSTRACT

In Viedma City, located on the Río Negro Province, night schools were thought over and over, in order adult population could finish their high schooling. Today, this reality has meaningfully changed because its enrollment is mostly composed by young people. In this report, we intend to think about young people careers in diurnal high schools and how the factors affect into the passage to these nocturnal educational establishments, in our city. We enquire, what night high schools offer to these students, who don't fit in the traditional model of school and pupil? Nowadays, the night high schools mostly crowded by a large number of young people with their peculiar grammar regulations, become pioneers of an unexpected and necessary change, and the pupils offer by themselves -even unnoticed- the possibility of reconsidering the old categories that founded high schools, and recreate or even create another ones, which allow thinking about the schools and its learners.

Key words: School careers; Night high schools; Young people.

INTRODUCCIÓN

Este artículo surge de resultados preliminares del Proyecto de investigación: "Las subjetividades juveniles en la Escuela Media Nocturna" desarrollado en el CURZA - UNCo. Su propósito es reflexionar acerca de los factores que intervienen en el pasaje de los jóvenes de escuelas medias diurnas a establecimientos nocturnos, en la ciudad de Viedma, provincia de Río Negro. En nuestra ciudad, históricamente las escuelas nocturnas estaban pensadas para que la población adulta (trabajadores, padres de familia) finalizara su escolarización media. Su espíritu se encuentra plasmado en la normativa que rigió durante años en la provincia. Esta realidad se ha modificado y actualmente la matrícula está conformada mayoritariamente por jóvenes.

La lectura de entrevistas realizadas a los alumnos que conforman la muestra, posibilitó la construcción de categorías conceptuales que, observadas durante el transcurso de la investigación y analizadas a la luz de la teoría y de la normativa que rige la educación de jóvenes y adultos en la provincia, da cuenta de algunas de las razones que intervinieron en la modificación de la matrícula en las escuelas nocturnas. Además reflexionamos sobre las trayectorias escolares de los jóvenes, los motivos que los llevaron a elegir la escuela media nocturna para completar sus estudios y las posibilidades que ofrecen estos establecimientos a los estudiantes, que no se adecuan al modelo tradicional de escuela y alumno.

TRAYECTORIAS ESCOLARES

El Diccionario de la lengua española (2005) define el término trayectoria como: "Curso o dirección que sigue alguien o algo al desplazarse; evolución, desarrollo." En este trabajo pensamos las trayectorias como un recorrido de vida, de aprendizajes en contextos institucionales familiares, escolares y laborales. El concepto de trayectoria escolar por su parte, alude a las variadas formas que los estudiantes tienen de transitar la experiencia escolar, lo que no implica recorridos lineales por el sistema educativo. En estos recorridos interactúan las condiciones de vida de los alumnos, las características de la institución escolar a la que asisten y las estrategias que éstos ponen en juego para transitar el espacio escolar.

El sistema educativo es portador de un conjunto de "imágenes simbólicas" que suponen itinerarios "normales" configurados a partir de una particular "geometría escolar: escaleras, peldaños y pirámides; cúspides o vértices prevalecen en este espacio simbólico". Hay un camino prefigurado, trazado con independencia de quiénes son los caminantes, donde las rectas se ubican en un lugar privilegiado. En contraste, lo sinuoso y curvo del camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante (Kaplan y Fainsod, 2001, citado en DINIECE - UNICEF, 2004: p. 9)

Terigi (2008) efectúa una distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales. Mientras que las primeras aparecen definidas por el sistema educativo, a través de su organización, de sus determinantes y expresan itinerarios previstos en el mismo, las segundas, aluden a la forma especial, única de cada sujeto para habitar y transitar el espacio escolar. No siguen la progresión lineal esperada y a cada paso se encuentran con exigencias que tienen que ver con la presencialidad, la gradualidad, entre otras. "[...] el tiempo monocrónico de las trayectorias teóricas tiene consecuencias sobre nuestras visiones acerca de los sujetos de la educación, sobre lo que esperamos de ellos" (Terigi; 2007:5) La autora acuña el término 'desacople' para hacer referencia a la distancia existente entre las trayectorias escolares de los estudiantes y los recorridos esperados por el sistema.

Los decires de los jóvenes entrevistados dan cuenta de trayectorias escolares diversas. Algunos se vieron imposibilitados de continuar los estudios secundarios en escuelas diurnas, porque sus familias no podían hacerse cargo de los gastos que demanda la compra de libros e insumos escolares, otros, porque debieron asumir responsabilidades mayores:

"[...] allá en Córdoba por problemas familiares se me hizo difícil en la mañana, pero igual mas o menos iba bien, no me llevaba materias y bueno, cuando me vine a acá tuve que anotarme a la noche porque trabajo." (E5)

"[...] Llegué hasta tercer año. Tuve a la nena y me dediqué a la nena y a trabajar para mantenerla" (E1)

"[...] en realidad querían que yo trabaje [la abuela] y que deje el secundario." (E 6)

Las formas en que se configuran las trayectorias escolares de los alumnos dependen de un conjunto complejo de factores. Se infieren, de las frases discursivas antes transcritas, *trayectorias reales* definidas por la vivencia de situaciones diversas, aunque todas ellas atravesadas por una situación económica hostil. Las difíciles condiciones de vida en las que se encuentran las familias generan formas particulares de transitar la adolescencia. Para algunos de ellos, la maternidad a temprana edad los enfrenta a nuevas obligaciones que los alejan de la escuela, para otros, la situación de extrema carencia los lleva por el camino del trabajo.

Para el sistema educativo, el desafío se encuentra en cómo controlar y regular los limitantes externos que tienen la experiencia social de los alumnos. "[...] la escuela abre un horizonte simbólico que tensa el punto de partida desigual con el que los niños y jóvenes habitan el sistema escolar y configuran sus experiencias y trayectorias" (Kaplan y García, 2006: 61)

Otros jóvenes entrevistados fundamentan el abandono de la escuela diurna en su desinterés por el estudio, en la ausencia de exigencias por parte de los padres y en falta de competencias para acceder al conocimiento.

"[...] cuando iba a la otra escuela [secundaria diurna] repetí primero, pasé a segundo y después ahí quedé. [...] no tenía ganas de estudiar y dejé" (E2)

"Dos veces repetí, porque yo me prendí a la joda con los chicos, por eso nomás, porque yo soy vago para estudiar, no me gusta estudiar." (E 4)

"[...] bueno yo empecé primer año, repetí primer año, hice tres veces primer año, o sea que repetí dos veces. Después pasé a segundo y no podía seguir porque no me daba la cabeza" (E 9)

"[...] como mis padres mucho no me dijeron de ir a la escuela, para mí también tuvo que ver eso, porque si hubiesen sido exigentes y haberme dicho: no, vos seguís estudiando. Pero bueno no sé si por buena suerte o mala suerte, mis viejos no me dijeron nada" (E3)

Un joven enuncia: *"no me daba la cabeza"* Se desprende de esta expresión una imagen de sí mismo caracterizada por la falta, el no poder, el no saber. La misma pone al desnudo cómo impactan las representaciones de la familia, los pares, los directivos y docentes en la constitución subjetiva de los jóvenes y en sus posibilidades de aprender. "El sujeto es emergente de la compleja trama de relaciones vinculares e institucionales que lo determinan. En esa trama, las relaciones tempranas adquieren un lugar fundamental en los procesos de constitución subjetiva." (Terigi; 2009:19)

Otro joven, en cambio, ubica la responsabilidad del abandono escolar en sus progenitores *"mis padres mucho no me dijeron de ir a la escuela [...] si hubiesen sido exigentes..."* Se reclama el lugar del adulto como guía, como representante de la ley. Sostenemos que los límites no refieren simplemente a los castigos o amenazas, sino que son constitutivos, organizadores básicos de la actividad psíquica, de allí la importancia que adquiere la palabra del adulto-ley en la constitución subjetiva.

La declinación de la función de la autoridad por parte de los adultos, deja a niños y jóvenes a la intemperie, desamparados y despojados de dignidad y de derechos, porque se pasa de la negociación infructuosa a la orden arbitraria. Como resulta complejo decir no, se deja hacer con indiferencia o no se deja hacer nada, que es lo mismo en su efecto subjetivo de degradación y arrasamiento." (F. Osorio; 2009:18)

En síntesis, en sus decires, estos jóvenes tienden a colocar al sujeto como responsable del fracaso escolar, dejando por fuera de sus expresiones al contexto educativo y su gramática, ya que sólo un caso deposita la causa del abandono escolar en los padres.

Para otros la vivencia de situaciones de pérdidas implicó que debieran trabajar y abandonar los estudios secundarios.

"A los 13 y 14 años hice primero, a los 14, 15 y 16 segundo porque el año pasado no estudié. [...] trabajé, porque falleció mi abuela, tuve muchos problemas y conseguí un trabajo en el Ministerio de Turismo, estuve trabajando casi todo el año ahí" (E 8)

"[...] mi abuela falleció y quedamos nosotras dos con mi hermana... Mi mamá está en pareja, no vive con nosotras, ella es no vidente y... nada, bueno, quedamos nosotras dos solas" (E 10)

Como se observa en estos fragmentos, parece habitual para muchos jóvenes entrevistados hacer frente a su propia manutención y consecuentemente dedicarse a trabajar, abandonando los estudios. Estos jóvenes, no encuentran en la figura de los padres y docentes a esos 'Otros representativos' que ejerzan su función de adultos y operen como sostén, contención y guía. "(...) las instituciones tienen cada vez menos capacidad y competencia para contrarrestar la fuerza de los determinismos sociales y para moldear subjetividades" (Kessler 2002: 14) Sumado a ello, la etapa evolutiva por la que transitan al momento de cursar los estudios secundarios diurnos, signada por los cambios y por historias personales de abandono, pérdida y falta de orientación -como correlato de padres ausentes- hace que, para muchos de ellos la escuela ocupe un lugar secundario en sus vidas.

Otro relato difiere de los anteriores ya que un joven manifiesta experiencias de arbitrariedades, maltrato e injusticias por parte de actores escolares, que dejan su marca en el sujeto y lo aleja de la escuela media diurna, porque "las instituciones escolares pueden reforzar con sus prácticas cotidianas las condiciones que llevan a la repitencia y/o al abandono" (Hirschberg S y otros; 2004: 31)

La directora cometió una injusticia porque semanas antes de que termine me dejó libre. Yo no fui un santo pero me dejó libre porque me suspendió por un vidrio que se había roto, creo yo que fue por eso que me suspendió. Me suspendió una semana y yo tenía un promedio de 8.50, o sea pasaba a segundo año y bueno me dejó libre dos o tres semanas antes de que termine el año. (E 15)

En las entrevistas realizadas advertimos la diversidad de historias de vida y las múltiples entradas y salidas de instituciones educativas, en las cuales los jóvenes construyeron diferentes trayectorias y experiencias escolares, para algunos vivenciadas como fracaso. Terigi (2007) se refiere a "trayectorias no encauzadas", para hacer referencia a los *modos heterogéneos, variables y contingentes* de transitar la escolarización por gran parte de nuestros estudiantes.

Traer la palabra de los jóvenes tiene el propósito no solo de resignificar los sentidos que le otorgan a su trayectoria escolar, sino también de interrogarnos y agregar otro elemento para el debate. ¿Cómo van construyendo su escolaridad estos jóvenes, denominados por los otros o estigmatizados "como los que abandonan", "los repitentes", "los que fracasan", "los excluidos"?

La enseñanza media en la actualidad tiene un significado distinto al que tenía en su proyecto fundacional. En sus orígenes era un trampolín para el acceso a estudios superiores universitarios, reservada a una elite perteneciente a la clase gobernante. De la clase trabajadora sólo tenían acceso unos pocos estudiantes que por sus méritos podían acceder a una beca.

Desde el año 2006, la educación media en Argentina es obligatoria y tiene valor ya no sólo por ser el nexo con la universidad, sino por ser en algunos casos -jóvenes vulnerables- el nuevo piso de escolaridad posibilitador de mejores empleos.

Las palabras de los entrevistados dan cuenta de que más allá de las dificultades que deben afrontar, del padecimiento de prácticas que tienden a expulsar y discriminarlos, significan a la escuela como continente de saberes legitimados y como posibilidad de acceso a mejores trabajos:

"Tener el título hoy en día es lo más importante que hay, si no tenés un título se te hace más complicado para trabajar" (E4)

Es justamente este deseo de 'saber' de 'superación' que los lleva a pensar en la escuela media nocturna como un lugar posible para terminar sus estudios y perseguir la vieja promesa de la escuela media. La obligatoriedad de la escuela secundaria y los cambios epocales plantean nuevos escenarios y desafíos a los diferentes actores del sistema educativo que requieren profundizar en el análisis de las trayectorias escolares de nuestros jóvenes, para comenzar a pensar nuevas formas de la gramática escolar.

LA ESCUELA MEDIA NOCTURNA: CONSTRUYENDO UN ESPACIO DE POSIBILIDADES

En la historia de la educación Argentina, la educación de jóvenes y adultos fue atravesada por diferentes experiencias.¹ En la década de los noventa, con la transferencia de escuelas a las provincias, surgen los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) cuyos destinatarios eran adultos trabajadores. El acrecentamiento de la desigualdad en nuestro país, se hace sentir en el sistema educativo. Mientras que los grupos privilegiados tienen la posibilidad de elegir la educación que quieren para sus hijos, y son ellos quienes responden a las exigencias del sistema educativo, adecuándose a la trayectoria escolar esperada, los grupos más vulnerables no logran en muchos casos garantizar las condiciones básicas necesarias para la educabilidad de sus hijos (Kessler 2002)

Las escuelas nocturnas, pensadas para que la población adulta/trabajadora finalizara sus estudios, se presentan hoy con un nuevo perfil y nuevos alumnos. Quienes la habitan ahora son jóvenes, -con trayectorias escolares signadas por el fracaso escolar, experiencias de vida adversas y en muchos casos en situación de pobreza extrema- que migraron a la escuela media nocturna en busca de una segunda oportunidad, desplazando a sus habitantes originarios. Entre las múltiples causas que determinaron este pasaje escuchamos:

"Hoy en día vengo porque me hace falta tener la secundaria, me doy cuenta tarde, como todos se dan cuenta tarde. Pero lo mío siempre es doble trabajo porque yo vengo a la secundaria pero de tarde trabajo" (E 3)

"[...] me di cuenta que si no hacia esto iba a seguir con lo mismo, quería terminar el secundario aunque sea para tener un laburo y no tener que estar agarrando la pala y eso..." (EV6)

Los decires de estos jóvenes muestran que, pese las dificultades que deben atravesar la educación, continúa teniendo un valor simbólico fundamental y es precisamente por ello que eligieron continuar estudiando y trabajando. Vieron la escuela nocturna como un espacio posibilitador que los protege, los resguarda y les facilita el acceso a la cultura.

Se observa una marcada valoración de la posesión del título, ligada por una parte al esfuerzo personal "*lo mío siempre es doble trabajo*", que implica sostener la escolaridad y terminarla y por otra parte, vinculada con la posibilidad de crecimiento.

[...] para las nuevas generaciones la educación continúa teniendo un valor simbólico fundamental. Aunque seguramente en forma más frágil que antes, la escuela representa la posibilidad de "ser alguien", la búsqueda de un espacio de superación, una frontera que diferencia entre quien tiene estudios de aquel que debe abandonarlos, pero también aquella

¹ 1884. Ley 1420: Esta ley es el primer instrumento legal. Fue un medio para atenuar el analfabetismo y para ofrecer educación a los inmigrantes.

1993. Ley 24.195. Ubica a la educación de jóvenes y adultos dentro de los regímenes especiales

2006. Ley 26.206. Esta ley le asigna el estatuto de Modalidad del sistema educativo. Establece la obligatoriedad escolar

institución que promete, y quizá brinde a muchos, la sensación de ser igual al otro" (Dussel, Brito, y Nuñez; 2007: 110)

Nos preguntamos: ¿qué ofrecen los establecimientos educativos medios nocturnos a estos jóvenes que no encajan en el modelo tradicional de escuela y alumno? Para intentar acercarnos a una respuesta a este interrogante es necesario aproximarnos al concepto de gramática escolar descrita por David Tyack y Larry Cuban: como un "conjunto de reglas que define las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes, los asignan a las clases, seleccionan lo que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación" (En Dussell; 2007:13)

Desde la percepción de los alumnos, la gramática escolar de las escuelas medias nocturnas difiere en algunos aspectos de las escuelas diurnas. En los recortes discursivos se evidencia una flexibilización del tiempo, de los contenidos, de las normas institucionales (faltas, entradas y salidas de la misma, etc.) La concepción de alumno que portan docentes y directivos, se plasma en una particular modalidad de relación con los mismos, que favorecen su tránsito por la institución.

"[...] en el nocturno te miden algunas cosas yo tengo una hija y digo por tal motivo no puedo venir, y antes, cuando iba a la otra escuela, no te lo permitían..." (E 1)

"[...] Siempre se trata de entender a la gente que viene a estudiar, [...] a la gente que trabaja solo se le pide el certificado de trabajo y se le justifican algunas faltas para que no se queden libres, porque eso es también lo que nosotros necesitamos, que nos apoyen y que nos ayuden" (E 3)

"[...] cuando yo entré esta escuela me sorprendió que de dirección ya arranca todo bien, o sea nunca tuve problemas. Siempre se trata de entender a la gente que viene a estudiar" (E 9)

"[...] en esta escuela tenés un poco de libertad pero tenés que saber hasta qué punto, no están todo el tiempo pendiente de que estas haciendo [...] en la otra te controlan mucho, que por ahí está bien porque no son tan adultos, también hay que controlarlos" (E 8)

Estos sujetos encuentran en las instituciones medias nocturnas lugares donde se sienten alojados, contenidos, respetados desde su singularidad. Se ofrecen como espacios hospitalarios les brindan la posibilidad de construir su condición de alumnos. Esta experiencia les permite sobrepasar el ámbito escolar para proyectar otro sentido de la vida.

Estas escuelas son percibidas como instituciones flexibles por las facilidades que ofrecen en relación con lo académico, al rol de los profesores como posibilitadores en la construcción de los aprendizajes y a la comprensión de los actores institucionales (docentes, directivos, preceptores y compañeros) de las situaciones particulares de cada uno de ellos.

Algunos jóvenes manifiestan que estas escuelas le brindaron la posibilidad de posicionarse como sujetos activos frente a las circunstancias, y no como meros objetos. Así, se inicia un proceso que les permite romper con una historia de fracasos en relación a lo escolar.

"[...] venía del trabajo a la escuela y me fue bien, no me llevé ninguna materia, pasé a segundo año sin problemas así que estuvo buena" (E.1)

"[...] me empezó a ir bien así que seguí sin repetir" (E. 3)

Los alumnos que hoy habitan las escuelas medias nocturnas recuperaron 'su lugar en el mundo' ya no son aquellos que se veían a sí mismos desde la falta, la carencia "no me daba la cabeza"; 'soy vago', ahora se ubican en el lugar de lo posible 'me empezó a ir bien'.

Para otros, compartir el espacio escolar con adultos hace que se comporten como tales, lo manifiestan de la siguiente manera:

"Esta escuela es diferente vienen más adultos y te tenés que comportar como tal, no podés estar molestando al compañero o charlar con el de atrás, eso te hace madurar también, te hace madurar y te hace enfocar en lo que están explicando". (E 5)

En los discursos aluden a que no es necesaria la sanción continua, ya que el sólo hecho de estar en una institución que fue fundada para adultos, supone que deben comportarse como tales.

[...] a la noche no hace falta que te digan lo que tenés que hacer y lo que no, yo vengo a estudiar, trato de no faltar, de hacer todo lo que me piden para no llevarme las materias." (E.15)

[...] vos venís a terminar el secundario y ellos te dan la posibilidad de ayudarte. A mi me ha pasado con muchos de los profesores, con todos encuentro eso, desde primero a tercero, podés charlar un montón de cosas de lo que te pasa. Por ejemplo la semana que viene no voy a poder venir a hacer la prueba y la hago la otra semana" (E. 1)

"Acá es mucho más tranquilo. Vos venís, te sentás, nadie te molesta, no tenés distracciones. No tenés viste lo que pasa en otra escuela que está el gracioso, te distraes, y acá no pasan estas cosas" (EV4)

"Porque me habían dicho que acá venía gente grande, o sea, no se jodía para nada. Yo capaz que si voy a otra escuela, capaz que me prendo en la joda de vuelta (se ríe) y ya no quiero. Vine acá por eso, con gente grande porque quiero terminar" (E 7)

Las palabras de estos jóvenes se contraponen con expresiones que en el transcurso de las entrevistas otros alumnos e incluso ellos mismos manifestaron respecto de la edad de los alumnos de la escuela nocturna:

"Hay de 17 años hasta casi 50. Hay más de 20 años" (E2)

"En mi curso somos más jóvenes que gente grande" (E12)

"[...] acá hay muchos jóvenes que trabajan o tienen hijos. Son más los jóvenes" (E15)

Desde su representación, los rasgos fundamentales que adquiere la experiencia educativa de estos jóvenes se centra en la posibilidad de compartir con adultos y esto conlleva necesariamente a que se comporten como tales, pero lo paradójico de ello es que en las escuelas medias nocturnas en la actualidad casi no hay adultos. Estos jóvenes sin ser conscientes de ello, ingresan a una escuela que "supuestamente está poblada por adultos" aprenden el oficio de ser alumno, incorporando las pautas y normas de comportamiento propias de la población que les dio su origen y que aún hoy - aún sin los alumnos adultos - permanecen vigentes: "El adulto de la educación de adultos no se define por su edad, ni por el grado de desarrollo de sus capacidades. Es simplemente un marginado del sistema escolar, al que el discurso pedagógico dominante construye como un sujeto carenciado" (L. Rodríguez 1996:42)

Podríamos aventurar la hipótesis de que los jóvenes se adaptan al formato escolar pensado para los adultos con cierta naturalidad y se dejan llevar por él, sin ser demasiado conscientes de que en realidad están rodeados prácticamente por pares. Pero es esta particular configuración escolar, que hace que más allá de la edad cronológica puedan encontrarse con otros en una misma apuesta: la de terminar el secundario, acceder a un trabajo, a mejorarlo, a re-encontrarse con la posibilidad de construir otra trayectoria escolar.

UN CIERRE COMO APERTURA

Hoy el nivel secundario es un nivel en expansión por su obligatoriedad legal y por su 'obligatoriedad social'. Tenti Fanfani menciona a ésta como procesos por los cuales se ha naturalizado la necesidad de tener y por lo tanto, sostener y concluir, la escolaridad hasta el nivel secundario. (2003) La ampliación de la matrícula no implicó la democratización de la calidad de la educación, sino que profundizó los circuitos escolares diferenciados y en las escuelas cuya población está conformada por alumnos de distinto origen social, se observan cada día más desiguales educativas.

Hoy a las escuelas medias diurnas ingresan alumnos que ponen en cuestionamiento los formatos institucionales tradicionales. La escuela no logra responder a las necesidades de estos jóvenes que en su pasaje por ella construyeron una historia de fracasos y abandonos. "[...] la red institucional que caracterizó a la sociedad moderna se está modificando y que esto cambia los marcos estructurantes de la acción y el terreno en que se mueven las instituciones escolares. (Tiramonti 2005:.4)

Para los jóvenes y adultos cumplir con la obligatoriedad de la educación media, es un desafío ligado a decisiones del orden de lo personal. Se trata de una 'asignatura pendiente', una 'segunda oportunidad' el regreso a un espacio -escolar- en cual muchas veces no fueron bien acogidos y son las escuelas medias nocturnas las elegidas para saldar esta 'deuda pendiente'. Estas escuelas nocturnas ahora habitadas en gran número por jóvenes, con su particular gramática escolar, se presentan como pioneras de un cambio esperado y necesario y sus alumnos se ofrecen - incluso sin saberlo- para repensar las viejas categorías que fundaron a las escuelas medias y recrear o crear otras que permitan reflexionar sobre la escuela y sus destinatarios. Coincidimos con Tiramonti (2005) en que es necesario abandonar las pretensiones de reposicionar el mandato educativo de la modernidad y pensar un nuevo proyecto institucional que permita acoger a las nuevas generaciones, porque:

El reto está, en medio de la banalización, en sostener una verdadera apuesta de culturalización para las nuevas generaciones: definir a la escuela como espacio tal que posibilite albergar a las infancias y a las adolescencias, para dar a cada sujeto la posibilidad de un encuentro con los otros, con el Otro. La escuela como espacio y como oportunidad de cultura. (Núñez: 2007:7)

BIBLIOGRAFÍA

DINIECE - UNICEF *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*, 2004.

Dussel, Inés et.al. (eds.) *Más allá de la crisis: Visión de Alumnos y Profesores de la Escuela Secundaria Argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2007.

Kaplan, Carina y Fainsod, Paula. "Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año X, N° 18. Buenos Aires. Miño y Dávila /Facultad de Filosofía y Letras - UBA. 2001.

Kessler, Gabriel. *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2002.

Osorio, Fernando. *Ejercer la Autoridad: Un problema de padres y maestros*. Buenos Aires: Noveduc, 2009.

Rodríguez, Lidia. *Situación Presente de la Educación de personas jóvenes y adultas en la República Argentina*. México: CREFAL, 2008.

Sinisi, Liliana et.al. (eds.) *Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación; DiNIECE, 2010.

Tenti Fanfani, Emilio. "La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización" en E. T. Fanfani (ed.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires: Grupo Editor Altamira, 2003.

Terigi, Flavia. *Aportes para el Desarrollo Curricular: Los Sujetos de la Educación*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. 2009.

S/Z. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2008.

S/Z. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2007.

Tiramonti, Guillermina. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910, Especial - octubre, 2005. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>

Núñez Violeta. "La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social". Conferencia dictada en la Universidad de Barcelona. 2007.

FUENTES

Consejo Federal de Educación. *Documento Base*. Resolución CFE N° 118/10 EPJA. 2010

Ley Orgánica de Educación N° 2444. <http://www.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000254.pdf> 2008.