



Antropología Social

# Faltar al CENS: articulaciones locales entre normativas y edades de la vida en la educación secundaria para jóvenes y adultos

*Non-attendance at the CENS: local articulations between norms and ages of life in secondary youth and adult education*

Horacio Paoletta<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Facultad de filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires, CONICET.  
E-mail: [hpaoletta@yahoo.com.ar](mailto:hpaoletta@yahoo.com.ar)

## Resumen

*El artículo explora desde un enfoque socioantropológico los sentidos y prácticas desplegados en torno a la asistencia escolar en la educación secundaria para jóvenes y adultos, específicamente en Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). A partir del análisis de normativa y de registros de trabajo de campo en dos CENS, se sostiene que los modos en que los sujetos interpretan los motivos propios y ajenos para la asistencia/inasistencia son diferentes según las edades, lo que da lugar a procesos de culpabilización y autoculpabilización por los recorridos escolares pasados y presentes. Así, aunque la normativa no establece diferencias entre estudiantes, la misma supone experiencias diferenciales según se trate de jóvenes y adultos/as ya que en las instituciones de la modalidad las categorías vinculadas a las edades de la vida condensan sentidos y valoraciones particulares que interactúan con las otras dimensiones de la vida escolar.*

**Palabras clave:** Normativa escolar; Asistencia; Edades de la vida; Experiencias; Educación secundaria de jóvenes y adultos.

## Abstract

*This article explores from a socioanthropological approach the meanings and practices attributed to school attendance in secondary youth and adult education, specifically in Secondary Level Educational Centers (CENS) in the Autonomous City of Buenos Aires (CABA). Based on the analysis of regulations and records of fieldwork in two CENS, it is argued that the ways in which subjects interpret their own and others' reasons for attendance/non-attendance are different according to their ages, which leads to processes of guilt and self-reproach for past and present educational experiences. Thus, although the school regulations do not establish differences between these students, they imply differential experiences, depending on whether they're young people or adults, since in these institutional modes the categories associated with the different stages of life condense particular meanings and values that interact with other characteristics of school life.*

**Keywords:** School Regulations; Attendance; Life stages; Experiences; Secondary Youth and Adult Education.

## Introducción

El artículo se propone reflexionar sobre la experiencia<sup>1</sup> que supone el paso por la educación secundaria para jóvenes y adultos/as que cursan sus estudios en CENS de la CABA a partir del análisis de los sentidos y prácticas en torno a las regulaciones sobre la asistencia y el cumplimiento de la misma.<sup>2</sup> Durante el trabajo de campo registré distintos motivos de inasistencia: los asociados

con obligaciones o impedimentos entendidos como prioritarios y los asociados a la voluntad; ambos se vinculaban asimismo con marcaciones y desmarcaciones por parte de los distintos grupos etarios por lo que, si bien las normativas orientadas a los CENS no suelen establecer diferenciaciones en torno a la edad, los sujetos según su edad las vivencian de distintas maneras, lo que configura experiencias particulares según los grupos.

La investigación fue realizada desde un enfoque socioantropológico relacional (Achilli, 2005; Neufeld, 2010; Rockwell, 2009; Menéndez, 2006 y 2010) y las estrategias desplegadas incluyeron el análisis de documentos, entrevistas, charlas informales y observaciones de distintas instancias escolares. El

<sup>1</sup>Es decir, los modos en que la realidad es vivida por los sujetos y también dotada de sentido (Thompson, 1984; Ulin, 1990; Santillán, 2012).

<sup>2</sup> El presente artículo retoma y amplía los desarrollos del capítulo 6 "Sobre *faltar* al CENS" de mi Tesis Doctoral: "Jóvenes en el CENS. Edades y políticas en la educación secundaria de jóvenes y adultos, un enfoque socioantropológico" (2019, Universidad de Buenos Aires), dirigida por María Rosa Neufeld. Complementariamente, el capítulo 5, "Sobre ir al CENS", analiza los motivos por los que los/as estudiantes asisten a los centros educativos.

trabajo de campo se realizó en dos CENS<sup>3</sup>: en el CENS A principalmente durante el 2013 y en el CENS B principalmente durante el 2015. Ambos estaban ubicados en barrios pertenecientes al centro geográfico de la Ciudad, zonas habitadas por sectores medios y medio-altos de donde provenían quienes cursaban en ellos, también asistían estudiantes de sectores populares de otros barrios de CABA y del Conurbano Bonaerense.<sup>4</sup>

Sostiene Rockwell que mediante el enfoque etnográfico se busca “documentar lo no documentado de la realidad social” (2009: 48). La descripción detallada y el análisis de diferentes situaciones y discursos escolares es central en la búsqueda de “desnaturalizar” las formas de la propia sociedad, una de las características más originales y duraderas de la antropología (Neufeld, 2010). Puntualmente, en el marco de la obligatoriedad del nivel secundario resulta relevante explorar los modos en que se producen los procesos de discontinuidad escolar y los factores objetivos y subjetivos que vivencian las personas en torno a ellos que, por otra parte, no suelen verse reflejados en las categorías utilizadas en el sistema escolar y los sistemas clasificatorios de las estadísticas educativas (Paoletta, 2009; Sinisi et al., 2010).

### La asistencia escolar en los CENS y las edades

Autores como Baquero et al., analizan la asistencia escolar como uno de los componentes del “régimen académico” entendido como el “conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder” (2012: 80). Asimismo, sostienen que la investigación sobre la escuela secundaria no ha tendido a considerar el régimen académico como asunto que afecta la experiencia escolar del alumnado.

Se ha aludido asimismo a la problemática de las interrupciones y alejamientos definitivos en los CENS<sup>5</sup> y, entre las principales causas, se refirió a las dificultades vinculadas al trabajo y al cuidado de niños/as o familiares

<sup>3</sup> Los nombres de las instituciones y de las personas fueron cambiados para resguardar su identidad.

<sup>4</sup> El CENS A contaba en 2013 con 160 personas inscriptas, de las cuales el 52% eran varones. El CENS B, en 2015 contaba aproximadamente con 100 personas inscriptas y el 56% eran varones. Las trayectorias escolares y vitales de los/as estudiantes eran diversas.

<sup>5</sup> En cuanto a la asistencia en los CENS de la CABA, en el período 2008 – 2011 existía alrededor de un 32 % de “salidos sin pase”, tendencia cuatro veces mayor a los niveles de abandono en la Ciudad en el nivel medio “común” en el sector estatal (Krichesky et al., 2012). En el año 2016 ese porcentaje fue el 25 %, mostrando una mejora sustantiva (Krichesky et al., 2018). Mientras que en el año 2021 constituyó el 26,2 % (según datos provistos por el Área de Investigación y Estadística de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, del Ministerio de Educación e Innovación del GCABA). En los CENS en que realicé trabajo de campo estas cifras eran similares e incluso superiores.

(Roitenburd, Belmes, Krichesky y Biasetti, 2003; Roitenburd, González, Belmes, y Foulkes, 2003; Sinisi et al., 2010; de la Fare, 2013; Krichesky et al., 2018). Asimismo, de la Fare (2013) sostiene que, paradójicamente, la condición ocupacional representa tanto una motivación como un obstáculo para la conclusión del nivel y registra una autoculpabilización de estudiantes mayores de 25 años debida a la interrupción de la propia escolaridad. Por su parte, Sinisi et al. (2010) también advierten que cuando los/as estudiantes explican el alejamiento de la escuela tienden a destacar su responsabilidad, desestimando otros procesos sociales y escolares que pudieron incidir en sus decisiones. Para esta población, sostienen las autoras, el desafío de promover la terminalidad escolar supone lograr una particular alquimia entre convocar su voluntad y brindar mayores y mejores posibilidades de escolarización que tengan en cuenta las complejidades que atraviesan sus vidas en contextos sociales, políticos y económicos determinados.<sup>6</sup>

Como se adelantó, registré cómo aquellos motivos de inasistencia adquieren particularidades cuando son analizados atendiendo a las diversas edades de cada estudiante. Entiendo a dichas edades de la vida como categorías sociales históricamente configuradas cuyo contenido y extensión temporal son variables, al tiempo que se configuran relacionamente en tanto que se es joven o adulto/a con respecto a alguien (Padawer, 2008 a y b; Feixa 1996, 1999; Kropff, 2010; Ariès, 1988; Bourdieu, 1990). Y, si bien algunos aspectos de los modos en que se configuran las edades se pueden inducir de ciertas tendencias hegemónicas, no es posible anticipar los modos locales y cotidianos en que sucederá ya que los sujetos en sus interacciones no exentas de tensión participan activamente en la configuración y reconfiguración de dichas edades (Paoletta, 2019 y 2020).<sup>7</sup>

La educación secundaria para jóvenes y adultos cuenta con la particularidad de albergar en las aulas a sujetos de distintas edades. En este marco, la presencia juvenil ha sido tema de reflexión en la bibliografía especializada y también objeto de atención en las instituciones de la modalidad. Se ha aludido el alto porcentaje de población juvenil en los CENS<sup>8</sup> y las consecuencias institucionales de

<sup>6</sup> Otros trabajos, como el de García (2018) analizan distintos sentidos y prácticas en torno al presentismo en los Bachilleratos Populares.

<sup>7</sup> Teniendo esto como referencia, y sólo con fines analíticos, considero jóvenes a quienes tenían 29 años o menos. Asimismo, en la investigación los/as docentes en su totalidad, aunque con diferentes edades, pertenecían a la categoría de “adultos/as”.

<sup>8</sup> Según la información del Relevamiento Anual, en el año 2015 asistían a estos establecimientos 12.974 estudiantes, entre quienes el 68,8 % tenía 29 años o menos; en el año 2018 asistían 12.322 estudiantes, entre quienes el 69,9 % pertenecían a ese grupo; mientras que, en el año 2022, de 9.777 estudiantes que asistían el porcentaje con 29 años o menos

su presencia, entre las que se destacan las representaciones negativas y positivas sobre dicha población (Roitenburd et al., 2005; Sinisi et al., 2010; Brusilovsky y Cabrera, 2012; Acín, 2013; de la Fare, 2013; Krichesky, Cabado, Greco y Saguier, 2014; Barilá y Cuevas, 2017).<sup>9</sup>

Efectivamente, durante el trabajo de campo<sup>10</sup> registré cómo para muchos/as docentes y estudiantes el arribo de jóvenes y sus prácticas, pensadas como propias de la escuela secundaria “común”, era entendido como una “problemática” que antes no existía en los CENS y que contrasta con los sujetos para los cuales habían sido creados: adultos/as y trabajadores/as. En ambos centros, aunque con distinto grado de intensidad, escuché quejas y críticas hacia los grupos de jóvenes, hubo alusiones frecuentes a su falta de predisposición hacia las tareas y a su conducta inadecuada (que incluye cuestiones vinculadas al orden, silencio, respeto y convivencia), a que pierden tiempo o a que la motivación para estudiar no es propia de ellos/as sino movilizada por la beca o sus padres y madres. Aquellos sentidos se relacionan con la historia de dichos centros y guarda correspondencia con visiones sobre la juventud que trascienden a estas instituciones, entre otros aspectos. Esto, de todas maneras, sucedía en un clima de colaboración y afecto hacia los/as más jóvenes (Paoletta, 2020).

### La normativa en la cotidianeidad escolar

En el marco del sistema presencial, para mantener la condición de alumno/a regular es necesario cumplir con el 75 % de asistencia anual por asignatura o, superado ese mínimo, alcanzar el 60 % si el Consejo de CENS lo aprobaba (resolución 349/94, Secretaría de Educación y Cultura, M.C.B.A). Estos requisitos eran entregados impresos a cada estudiante en forma de “palabras de bienvenida”, figuraban en carteleras donde se especificaba la cantidad de inasistencias posibles según la carga horaria semanal de cada materia, además se les ofrecían planillas para que lleven su propio control y el equipo directivo y docentes asesoraban y orientaban sobre este tema.

Esa normativa es similar en algunos aspectos y disímil en otros a la de otras instituciones de educación secundaria. Con el correr del tiempo los/as estudiantes se iban familiarizando con el modo en que se controlaban las asistencias, por materia y hora (no por día), y en algunos

casos se sentían más conformes que en otros con esa modalidad. Por parte de los/as docentes, había quienes sostuvieron estar de acuerdo con el sistema y quienes consideraban que los/as estudiantes son personas mayores que tendrían que poder faltar lo que necesiten y que el sistema se torna contradictorio ya que hay casos de estudiantes con buen desempeño en las materias pero que se quedan libres.

El “control de la asistencia”, usualmente referido como “tomar lista” o “tomar asistencia”, es una rutina que se repite durante la jornada y como lo expresa la resolución mencionada es llevado a cabo diariamente por cada docente en su asignatura. El momento de tomar lista es de gran intercambio de información: a los/as estudiantes les permite conocer su propia situación, e incluso la de sus compañeros/as, respecto a las asistencias y a los/as docentes les permite conocer la situación particular de cada estudiante presente y la de quienes no concurrieron gracias a la información que aportan sus compañeros/as en el aula.

Durante el año era posible que los/as estudiantes solicitaran la ampliación del porcentaje de inasistencias desde 25% a 40%. Asimismo, más allá de la normativa docentes y equipo directivo solían evitar poner algunas “llegadas tarde” y contemplar los casos particulares de estudiantes que faltaron mucho. También desplegaban estrategias de retención como apelar a la voluntad y al esfuerzo necesarios para tener buena asistencia o llamar telefónicamente a quienes dejaban de concurrir. Asimismo, en los casos de ausencias repetidas he observado cómo los/as docentes buscaban que quien no estuvo asistiendo pueda ponerse al día con los contenidos vistos hasta el momento (por ejemplo, solicitándoles informes acerca de los temas trabajados).

Las inasistencias iban notándose a lo largo del año<sup>11</sup> y su acumulación llevaba a que algunos/as pierdan la regularidad. Esto podía afectar bastante la matrícula total de los cursos, alterando las propuestas pedagógicas debido a la alternancia de estudiantes y generando preocupación entre docentes y equipos directivos por posibles cuestionamientos a su eficacia para retener al estudiantado.

### Las “faltas” y sus motivos

Docentes y estudiantes de distintas edades expresaron valoraciones positivas sobre el nivel de educación secundaria. Los/as estudiantes solían lamentarse por

fue de 60,9 % (información suministrada por el Área de Investigación y Estadística de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, del Ministerio de Educación e Innovación del GCABA).

<sup>9</sup> En Bachilleratos Populares, ver por ejemplo García (2018) y López Fittipaldi (2019).

<sup>10</sup> En el CENS A los/as inscriptos/as con 29 años o menos constituían el 76% (de 160) en 2013 y en el CENS B constituían el 58,5% (de 100) en 2015.

<sup>11</sup> Según el director del CENS B, algunos/as estudiantes realizaban la inscripción una vez comenzadas las clases, iniciando su cursada con algunas inasistencias. Asimismo, otros/as inscriptos/as no asistían a clases nunca.

haber discontinuado sus estudios en el pasado y asociaban la concurrencia al CENS con la posibilidad de mejorar su situación laboral, acceder a la formación superior y mejorar y desarrollarse personalmente. Asimismo, tendían a destacar los buenos vínculos con el equipo directivo, docentes y compañeros/as que hallaban en estas instituciones (Paoletta, 2017). Sin embargo, cumplir con la asistencia mínima necesaria que exige la institución (junto con aprobar las materias) demanda dedicación y esfuerzo y puede ser obstaculizado por sus realidades concretas generando situaciones de discontinuidad, entonces solía hablarse de “faltas”, “ausencias” o “no venir”.

En los intercambios realizados en el aula y en el marco de diferentes conversaciones era común que sean explicitados los “motivos”<sup>12</sup> de las faltas propias y ajenas. Esto, que articula sentidos y valoraciones, ponía en juego imágenes más o menos positivas de sí y sus compañeros/as. Los motivos principales y claramente más aceptados incluían problemas de salud, obligaciones laborales y el cuidado de familiares (comúnmente niños/as). Usualmente, las cuestiones laborales y de cuidado de familiares eran actividades pensadas como propias de adultos/as, aunque los/as jóvenes también solían tener obligaciones de este tipo (Paoletta, 2020) y también explicaban a veces sus faltas a partir de ellas.

Estos motivos, que llamaré de “mayor importancia”, suponen algo que trasciende la voluntad de quien deseando asistir al CENS no lo puede lograr dado que una obligación o impedimento identificado como prioritario, y asociado a la producción y reproducción de la vida, no lo permite. Estas obligaciones solían mencionarse para explicar las faltas en las interacciones cotidianas y para “justificarlas” mediante documentos expedidos por instituciones intervinientes o escritos por la persona interesada, los cuales eran entregados a la preceptora o secretaria. No me extenderé en estos motivos que ya han sido registrados en trabajos citados anteriormente.

Los otros motivos de discontinuidad se relacionaban con las ganas<sup>13</sup>, el deseo de asistir al CENS y superar los obstáculos que implica cursar el nivel. La categoría social de las “ganas” (o algunas relacionadas, como “voluntad”, “vagancia”, “pilas”, etc.) puede aludir según el contexto a distintos aspectos vinculados con la escolarización y supone consecuencias más o menos directas sobre la discontinuidad escolar. Por lo general, las ganas constituyen un atributo altamente valorado y

su ausencia un aspecto cuestionable. Si bien la categoría permite poner de relieve el margen de acción que los sujetos ponen en juego para lograr el cumplimiento de la escolaridad en el marco de distintos condicionantes estructurales que lo impiden o favorecen, también tiende a destacar el carácter voluntarista otorgado a la asistencia.

Como sostuve, dos de los principales motivos de inasistencia (los vinculados al trabajo y al cuidado de hijos/as) se consideraban propios de gente adulta. Complementariamente, a menudo se suponía que quienes son jóvenes asisten al CENS porque sus padres y madres los mandan o porque van para cobrar la beca antes que por un deseo personal de escolarizarse<sup>14</sup>, aspectos que se verían confirmados por la supuesta ausencia de una actitud predispuesta y activa hacia las tareas escolares y la ausencia de una conducta aceptable (Paoletta, 2020). De este modo, mientras que los motivos válidos (exceptuando tal vez los problemas de salud) tendían a formar parte del mundo adulto, aquellos relacionados con las ganas, la voluntad y el deseo personal, o mejor dicho la falta de todo ello, serían propios de jóvenes, atributos todos que contribuyen a conformar jerarquías entre edades.

Complementariamente, si bien se solía reconocer que los/as jóvenes tenían motivos de “mayor importancia” para no asistir, era usual que se aludiera a su “falta de ganas”. Luisa (Profesora de Historia y Geografía, CENS A) en una entrevista sostenía que hay “chicos” que se anotan y dejan cuando ven que tienen que estudiar y que, en una oportunidad, le decían: “me la hicieron muy fácil, mis viejos; yo no tengo voluntad. Tengo que estudiar, sé que tengo que estudiar, sé que tengo la capacidad para hacerlo: no tengo ganas”. Pedro (Profesor de Técnicas y Prácticas Contables, CENS A) sostenía que los/as jóvenes llegan pensando que va a ser “muy fácil” y que ante la “primera dificultad se piantan”. Noelia (estudiante, 33, 2do ciclo, CENS A) me comentaba que en su curso empezaron gran cantidad de estudiantes y fueron dejando y lo asociaba, entre otras cosas, con la “falta de interés” de “los chicos más chicos”. De manera similar, Ramón (estudiante, 48, 2do ciclo, CENS B) expresaba que “los que faltan mucho es porque trabajan o van cambiando el horario del trabajo. Y hay otros, chicos, que no les gusta cumplir lo que el profesor pide”. Ana (estudiante, 41, 1er ciclo, CENS B) me cuenta que los motivos de inasistencia son generalmente por trabajo, pero finalmente duda que en el caso de los “chicos” sea cierto y aclara que es lo que ellos dicen: “ellos se escudan atrás del trabajo”.

<sup>12</sup> Una de las acepciones para “motivo” Según la Real Academia Española es la de “causa o razón que mueve para algo” (Real Academia Española, s.f.).

<sup>13</sup> La acepción para “gana” según la Real Academia Española es la de “deseo, apetito, voluntad de algo” (Real Academia Española, s.f.).

<sup>14</sup> Había docentes que asociaron las becas con la “deserción” al sostener que una vez cobradas algunos/as estudiantes dejarían de asistir.

De todas formas, cabe aclarar que si bien durante el trabajo de campo se destacaron los motivos de "mayor importancia" y aquellos por "falta de ganas", la diversidad de cuestiones que intervienen en el hecho de no asistir es de lo más variada e incluía también aspectos vinculados con los horarios del CENS, la afinidad con la orientación y con los contenidos de cada materia, la relación con cada docente, su forma de dar clases, el hecho de que haya horas libres o actos escolares antes o después de cada clase, la percepción acerca del propio desempeño, la relación con los/as compañeros/as, problemas con el transporte. Los diferentes motivos suelen combinarse de maneras particulares en cada sujeto.

### Estudiantes jóvenes y las ganas

Aquellos sentidos también eran compartidos por estudiantes jóvenes, en entrevistas han distinguido entre las inasistencias o llegadas tarde por problemas de salud, obligaciones laborales y el cuidado de familiares y, por otro lado, aquellas debidas a la "vagancia", "voluntad", "falta de voluntad", porque "no tienen ganas de terminarlo", "no les importaba" o, de forma irónica, las inasistencias "por motivos desconocidos" y "andá a saber...". Asimismo, en algunas ocasiones este grupo aludió a la "falta de ganas" como un atributo juvenil, por ejemplo, cuando la colaboradora pedagógica le preguntó a Cintia (estudiante, 21, 1er ciclo, CENS A) por su curso (constituido casi totalmente por jóvenes) y ella respondió que "algunos se ve que tienen ganas de estudiar, pero otra parte me parece que más o menos [...]... faltan mucho". Sebastián (estudiante, 19, 2do ciclo, CENS A) hablaba de las inasistencias de jóvenes y sostenía que sus conocidos dejaron porque tuvieron problemas "serios" pero otros jóvenes que se sientan atrás fue por "cero ganas". Francisco (estudiante, 19, 2do ciclo, CENS B) sostuvo que hay chicos que faltan y sin embargo "no trabajan, no hacen nada". En otra oportunidad, Silvana (estudiante, 18, 3er ciclo, CENS B), me contaba sobre "uno que tenía 17 años y vino, como mucho, cinco clases y después no vino más. Y creo que porque no le interesaba, porque si a vos te interesa el estudio venís como puedas".

En este contexto de sospechas y acusaciones, los/as jóvenes aludieron a sus propias ganas en términos amplios que trascendían lo específicamente vinculado a la asistencia. Por ejemplo, se refirieron a la necesidad personal de redoblar los esfuerzos en la actualidad, adoptando una postura culpabilizante y omitiendo cuestiones de orden estructural. Sin embargo, fue más usual que se refieran a la falta de ganas que tuvieron en el pasado<sup>15</sup> y, complementariamente, la posibilidad

<sup>15</sup> Los motivos explicitados por jóvenes y adultos/as acerca de por qué repitieron o discontinuaron la escolarización (principalmente secundaria)

de transformar esa condición gracias a la fuerza de voluntad actual, un "yo" que ahora es "otro/a". El cambio se encuentra organizado en torno al tiempo de vida, el pasaje de adolescente y sin ganas a adulto/a con voluntad de realizar los esfuerzos necesarios que supone la escolarización. Si bien parece haber conformidad con las acusaciones que circulan sobre la falta de ganas, se considera la propia falencia como superada y se afirma la actual virtud:

"Ahora le estoy poniendo pilas y estoy tratando de entender y no me distraigo tanto como antes. Debe ser porque quiero aprender; antes no tenía ganas de aprender nada. La verdad que era el típico chico rebelde que no hacía nada, ¿viste?" (Gabriel, estudiante, 18, 1er ciclo, CENS A)

"Decidí agarrar y afrontarlo, porque me di cuenta de que el problema no era el lugar en este caso, sino que era yo y la voluntad que le estaba poniendo. Por suerte lo pude revertir; o sea, me quedé, le hice frente, le puse lo que le tenía que poner." (Mariano, estudiante, 22, 2do ciclo, CENS B)

"O sea, siempre aspiro a cosas grandes, como ser veterinario, no sé, biólogo, cosas difíciles; pero las quiero así (chasquea los dedos). O sea, recién ahora me estoy dando cuenta de que si no me esfuerzo no llego a lograrlas. Y, bueno, me pasó hasta el año pasado." (Osvaldo, estudiante, 18, 3er ciclo, CENS B)

Leandro (estudiante, 21, 1er ciclo, CENS A), después de concurrir a distintos colegios para cursar primer año y estar dos años sin estudiar por causa de "la vagancia" dice que "recién este año estoy agarrando...". Francisco (estudiante, 19, 2do ciclo, CENS B) sostiene que "no quería seguir estudiando en ese momento, ahora quiero seguir estudiando y quiero terminar la secundaria, y hago todo lo posible para terminarla". Cristian (estudiante, 21, 1er ciclo, CENS A) también intentó en distintas escuelas, trabajó e hizo cursos hasta que se propuso "ya más grande, un poco más maduro, terminar el secundario, aunque me cueste, quedarme y terminarlo". Ariel (estudiante, 18, 1er ciclo, CENS A) sostenía acerca de su paso por diferentes escuelas secundarias que "estaba en plena época de vagancia, de no querer hacer nada" y que "recién ahora la verdad estoy tomando conciencia de que lo que hice estuvo mal". Damián (estudiante,

antes de concurrir al CENS eran diversos y se combinaban entre sí. Incluían problemas económicos o laborales, maternidad / paternidad, tareas de cuidado, problemas de salud propios o de gente cercana, problemas familiares, cuestiones vinculadas con las escuelas, dificultades para aprobar materias, rebeldía, desinterés, falta de ganas, etc.

25, 2do ciclo, CENS B), luego de algunos intentos en otras escuelas, sostiene que “tengo ganas ahora”. Maia (estudiante, 18, 2do ciclo, CENS B) decía que su problema había sido la falta de voluntad, la vagancia y la desconfianza en sí misma, junto a la convivencia con su abuelo, pero dice que actualmente, la “voluntad [...] la tengo por completo”.

En algunas descripciones podían omitirse motivos de “mayor importancia”. Por ejemplo, Sofía (estudiante, 19, 3er ciclo, CENS A) en 5to año de la secundaria dejó de asistir, contaba que “me quedaron todas las materias, dije que las iba a rendir libre y la verdad que no puse ganas para eso”. Cuando le pregunté si sus trabajos le dificultaron proseguir con los estudios me respondió que “sí, obviamente, en el tiempo, en las ganas... o sea, llegaba a mi casa casi a las 11 de la noche, tenía que cenar, bañarme, y qué tiempo tenía para estudiar”.

### Experiencias escolares en los CENS

Ezpeleta y Rockwell sostienen que el Estado define normas para regir y unificar la organización y las actividades de las escuelas no obstante, pese a esta intencionalidad, no es posible encontrar dos escuelas iguales, “la normatividad y el control estatal están siempre presentes; pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos o el sentido de las prácticas observables. En realidad, cada escuela es producto de una permanente construcción social” (1985: 198). Llamam la atención acerca de los procesos de apropiación, que dan concreción incluso a los mecanismos de control, y sostienen que se vuelven centrales para la comprensión de la construcción social de la escuela en la escala cotidiana. Complementariamente, son útiles los aportes que la antropología ha realizado acerca de las políticas al destacar la complejidad y lo desordenado de su formulación así como las maneras ambiguas en que las mismas son tomadas y significadas por la gente, cómo las personas las reciben y en ese acto las producen, reproducen y transforman en la vida cotidiana (Shore, 2010; Neufeld, Petrelli y Thisted, 2014; Sinisi, 2020).

Como he destacado, los CENS son espacios en donde la condición etaria constituye un aspecto relevante que se expresa en los sentidos, prácticas y relaciones cotidianas de los sujetos. Esta dimensión, junto a las condiciones particulares de vida propias de jóvenes y adultos/as, es parte constitutiva de las formas en que los sujetos procesan la normativa relacionada con la asistencia. Efectivamente, los modos en que docentes y estudiantes entienden lo relativo a las faltas estudiantiles establece una distinción importante entre motivos valorados

diferencialmente, los que llamé de “mayor importancia” y los vinculados a la “falta de ganas”. Y, mientras que las inasistencias de personas adultas suelen asociarse al primer grupo, aquellas de las personas jóvenes tienden ser objeto de sospecha de pertenecer al segundo. Esto es concomitante con un conjunto de sentidos que circulan sobre el último grupo: que no tendrían obligaciones extraescolares propias de gente adulta como trabajar, cuidar hijos/as o atender otras cuestiones domésticas, que tendrían una falta de predisposición hacia las tareas escolares, que su conducta es inadecuada, que pierden tiempo y a que la motivación para estudiar no es propia de ellos/as sino movilizadora por la beca o sus padres / madres.

La autoculpabilización por la discontinuidad que la bibliografía especializada ha hallado entre estudiantes de CENS también estuvo presente en los sentidos desplegados, especialmente en la población juvenil. Mediante expresiones acerca de las propias “ganas” se presentaron a sí mismos/as como responsables de su éxito o fracaso escolar, incluso desestimando cuestiones como la incorporación al mundo laboral o el proceder de las instituciones educativas que no han logrado retenerles. Asimismo, en tanto dicha autoculpabilización se manifiesta vinculada a distintos sentidos negativos hacia los/as jóvenes que ponen en cuestión su presencia en los CENS, la misma puede pensarse junto a su complemento, la culpabilización, lo que destaca la dimensión relacional del proceso.

Sin embargo, paralelamente fue posible identificar prácticas de desmarcación de los sentidos negativos que circulan sobre ellos/as (Paoletta, 2020), principalmente cuando los/as jóvenes sitúan la carencia de ganas en edades previas, dando lugar a una presentación actual más positiva de sí. De esta manera toman los sentidos negativos, los reproducen y, dentro de sus posibilidades, los resisten al tiempo que reafirman su convicción en la escolarización y su presencia como sujetos legítimos en la institución (Paoletta, 2020). Junto a ello, desplegaron también sentidos negativos hacia sus compañeros/as, por lo que el efecto del alejamiento del estereotipo por parte de los/as jóvenes suele transformarse en un modo de resistirlo pero muchas veces también de reforzarlo. Si bien les permite posicionarse estratégicamente lejos de las caracterizaciones negativas, paradójicamente puede ser a costa de reproducir la jerarquía entre edades lo que parece coincidir (salvando las distancias) con las “manipulaciones subordinadas” que plantean Neufeld y Thisted (1999)<sup>16</sup> redundando en mayor fortaleza y

<sup>16</sup> Refiriéndose a las estrategias de diferenciarse por lo étnico que despliegan algunos grupos, “tendientes a efectivizar derechos [...] que funcionan más al nivel de la supervivencia material y grupal que de las

coherencia de los sentidos anti joven.

Por otra parte, como se sostuvo al comienzo, si bien los modos en que se configuran las edades responden a tendencias hegemónicas, no es posible anticipar cómo esto se desarrollará en los ámbitos locales, cuáles serán los sentidos y ponderaciones en torno a los sujetos de distintas edades y sus prácticas, de qué formas no exentas de conflicto se establecerán las fronteras entre grupos, cómo los sujetos ponen en "uso" las edades y hacen cosas con ellas (Paoletta, 2020). Analizar las experiencias diferenciales en torno a la normativa escolar vinculada a las faltas permite indagar esos aspectos, los contenidos concretos que las categorías etarias adquieren en los ámbitos particulares, así como su configuración relacional e histórica, al tiempo que los sentidos y prácticas desplegadas alrededor de las faltas también son parte del intenso trabajo de hacer y rehacer los grupos etarios (Bourdieu, 1990; Latour, 2008).

### A modo de cierre

El enfoque socioantropológico relacional, al prestar atención a los sujetos, sus puntos de vista y relaciones cotidianas, resulta potente para indagar el lugar que la asistencia ocupa en la experiencia escolar, dimensión que no ha tendido a ser considerada en investigación sobre la escuela secundaria (Baquero et al., 2012) y que cobra especial relevancia en el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar del nivel (Ley 26.206/06).

En este artículo se sostuvo que la normativa vinculada a la asistencia, que no establece diferencias según las edades, supone experiencias diferenciales para jóvenes y adultos/as en tanto la condición etaria constituye un aspecto relevante de las relaciones en nuestra sociedad y en particular en los CENS, dando lugar en los ámbitos locales a modos singulares, conflictivos y a veces desiguales de transitar el nivel de educación secundaria obligatoria (Paoletta, 2020). Específicamente, relevé un deseo generalizado de concluir la escolarización secundaria, al tiempo que se ponían en juego sentidos en torno al requerimiento normativo de presencialidad que expresaban disputas acerca de la legitimidad y el mérito de los/as estudiantes y viabilizaban discursos culpabilizantes/autoculpabilizantes. En este marco, los/as jóvenes tendían a ocupar los peores lugares con respecto a los/as adultos/as.

En otros trabajos me he referido a una tendencia por parte de los/as jóvenes a apartarse de distintas maneras de ser identificados/as como tales realizando diversas ventajas relativas entre grupos" (1999: 37).

apropiaciones de los sentidos que circulan acerca de ellos/as (dentro y fuera de las instituciones) y transformándolos (en mayor o menor medida y con mayor o menor éxito) (Paoletta, 2020). De manera complementaria, aquí se describieron estrategias de apropiación de los sentidos negativos que circulan y de sus motivaciones de asistencia/inasistencia y se describieron lo que se interpretó como estrategias de transformación o corrimiento de los mismos.

Destaco de esta manera diferentes modos en que se intersectan y configuran edades y normativas. En estas instituciones se aprende también a ser joven y adulto/a y a vincularse con jóvenes y adultos/as, al tiempo que se expresa de diversas formas la dimensión política de la edad en la escolarización.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires,  
6 de junio de 2023

### Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social*. Rosario: Laborde editor.
- Acín, A. B. (2013). *Convergencias y divergencias de la educación secundaria de adultos en Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)*. Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona, España. <http://hdl.handle.net/10803/134726>
- Ariès, P. (1988). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B., Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco*, 22, 77-112. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539804004>
- Barilá, M. I. y Cuevas, V. (2017). Jóvenes y adultos estudiantes. Relaciones en la escuela nocturna que posibilitan la inclusión. *Revista Pilquen*, 14 (1), 11-23. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1658/1685>
- Bourdieu, P. (1990). La 'juventud' no es más que una palabra. *Sociología y cultura*, (pp.163-173). México D.F.: Grijalbo.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad*

- heterogénea*. México: CREFAL.
- de la Fare, M. (2013). *Estudiantes del nivel secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)*. Argentina: DiNIECE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ezpeleta J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En E. Rockwell y M. Ibarrola, (comp.), *Educación y clases populares en América Latina* (pp. 195-215). México: IPN-DIE.
- Feixa, C. (1996). Antropología de las edades. En J. Prat, y A. Martínez (Eds.), *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat* (pp. 319-334). Barcelona: Editorial Ariel.
- Feixa, C. (1999). *De Jóvenes, Bandas y Tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Editorial Ariel.
- García, J. (2018). *La producción cultural del sujeto crítico: construcciones de conocimientos en "Bachilleratos Populares"*. Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. [http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/9989/uba\\_ffyl\\_t\\_2018\\_se\\_garciaja.pdf?sequence=2](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/9989/uba_ffyl_t_2018_se_garciaja.pdf?sequence=2)
- Krichesky, M. (coord.), Cabado, G., Greco, M., Saguier, V. y Zapata, M. (2012). *Educación secundaria para jóvenes y adultos, aportes acerca de la oferta, sus alcances y principales indicadores*. Informes de investigación, Documento 1. Ministerio de Educación del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/t/2015/09/18/7ff91c61ce6c0323477806f6c65e13eb8af9c1b1.pdf>
- Krichesky, M. (coord.), Greco, M., Saguier, V. y Tissera, S. (2018). *Terminalidad de los estudios secundarios para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires, Perspectivas y tensiones vigentes según directivos de Centros Educativos de Nivel Secundario*. Ministerio de Educación del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/t/2019/04/01/527b92bddcbb828afc9324a37edd0b71ad8fcff9.pdf>
- Krichesky, M., Cabado, G., Greco, M. y Saguier, V. (2014). Los Centros de Educación de Nivel Secundario (CENS). Una escolarización invisibilizada pero masiva. En *La educación en la ciudad de Buenos Aires. Aportes desde la investigación* (pp. 89-106). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística.
- Kropff, L. (2010). Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. *Avá. Revista de Antropología*, 16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169020992009>
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. 27 de diciembre de 2006.
- López Fittipaldi, M. (2019). Movimientos sociales y educación. Experiencias de jóvenes en una escuela secundaria para adultos de "gestión social". *Revista Pilquen*, 16 (2), 29-42. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2548/59301>
- Menéndez, E. (2006). Desaparición, resignificación o nuevos desarrollos de los lazos sociales y rituales. *Relaciones*, 27, 147-178.
- Menéndez, E. (2010) *La parte negada de la cultura*. Rosario: Prehistoria ediciones.
- Neufeld, M. R. (2010). Procesos sociales contemporáneos y el desarrollo de la Antropología Social y Política. En M. R. Neufeld y G. Novaro (comps.), *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales. Desigualdad y poder*, (pp. 7-45). Buenos Aires; Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (1999). El "crisol de razas" hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento. En M. R. Neufeld, y J. A. Thisted (comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 23-53). Buenos Aires: Eudeba.
- Neufeld, M. R., Petrelli, L. y Thisted, J. A. (2014). Políticas educativas: entre la letra y la experiencia escolar cotidiana. *Boletín de Antropología y Educación*. 6(9), 33-39. <http://www.antropologia.institutos>



- filo.uba.ar/sites/antropologia2.institutos.filo.uba.ar/files/BAE\_09\_nEsp%20completo\_2015.pdf
- Padawer, A. (2008a). *Cuando los grados hablan de desigualdad, una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Buenos Aires: Teseo.
- Padawer, A. (2008b). Definiendo las edades: una revisión conceptual de transiciones y etapas a la luz de las experiencias formativas de niños y jóvenes en la vida productiva y política. *Actas del IX Congreso de Antropología Social "Fronteras de la Antropología"*. Posadas, Misiones.
- Paoletta, H. (2009). *Cursar la primaria en Adultos: un estudio antropológico en torno a jóvenes y sus trayectorias escolares*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/893>
- Paoletta, H. (2017). ¿Es obligatoria la educación secundaria para los jóvenes y adultos?: sentidos acerca de la obligatoriedad escolar presentes en Centros Educativos de Nivel Secundario. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14(14), 1-26. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/2211/2208>
- Paoletta, H. (2019). *Jóvenes en el CENS. Edades y políticas en la educación secundaria de jóvenes y adultos, un enfoque socioantropológico*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Paoletta, H. (2020). "Ya sos grande y ya sabés qué tenés que hacer". Experiencias juveniles en Centros Educativos de Nivel Secundario, reflexiones desde un enfoque relacional. En M. R. Neufeld (comp.), *Políticas sociales y educativas entre dos épocas: abordajes histórico-etnográficos de la relación entre sujetos y Estado*, (pp. 209-243). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Políticas%20soc-nuevo-interactivo.pdf>
- Real Academia Española. (s.f.). Diccionario de la lengua española. Recuperado en 2 de abril de 2023, de <https://dle.rae.es>
- Resolución N° 349 (1994). Secretaría de Educación y Cultura, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Roitenburd, S., Belmes, A., Krichesky, M. y Biasetti, N. (2003). *La implementación de la resolución N° 736/02 "Régimen académico de promoción por asignaturas para los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) dependientes del Área de educación del Adulto y del Adolescente"*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Roitenburd, S., Foglino, A. y Abratte, J. (2005). *Los Centros Educativos de Nivel Secundario de la DINEA. Pasado y presente de experiencias pedagógicas alternativas para alumnos adultos*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Roitenburd, S., González, D., Belmes, A y Foulkes, E. (2003). *Los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Un estudio exploratorio*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría de educación.
- Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas. *Antípoda*, 10, 21-49. <http://redalyc.org/articulo.oa?id=81415652003>
- Sinisi, L. (2020). El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas "innovadores". En M. R. Neufeld (comp.), *Políticas sociales y educativas entre dos épocas: abordajes histórico-etnográficos de la relación entre sujetos y Estado*, (pp. 41-54). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Políticas%20soc-nuevo-interactivo.pdf>
- Sinisi, L., Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2010). *Aportes*

*para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos.* Argentina: DiNIECE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Thompson, E. P. (1984). *La sociedad inglesa del siglo*

XVIII: ¿lucha de clases sin clases? En *Tradición, revuelta y conciencia de clases* (pp. 13-61). Madrid: Crítica.

Ulin, R. C. (1990). *Antropología y teoría social.* México F.D.: Siglo XXI.