******

***ÍNDICE***

|  |  |
| --- | --- |
| Presentación | 3 |
| Resúmenes de Ponencias | 4 |
| Ponencias completas | 33 |
| COMISIÓN N° 1 “La Educación Primaria de Adultos” | 34 |
| COMISIÓN N° 2 “Educación de adultos, movimientos sociales, formación docente y demanda educativa” | 124 |
| COMISIÓN N° 3 “Educación media de adultos” |  |
| COMISIÓN N° 4 “Educación media de adultos” | 177 |
| COMISIÓN N° 5 “Educación media de adultos” | 228 |
| COMISIÓN N° 6 “Educación media de adultos” | 302 |
| Conclusiones del IV Encuentro de Adultos “Hacia la construcción de alternativas en la educación de adultos” - 2015 | 332 |
|  |  |
|  |  |

***[](http://clacso.org/index.php?idioma=)[](http://www.unlu.edu.ar/)V Encuentro Educación de Adultos***

***Universidad Nacional de Luján - RIOSAL - CLACSO***

21 y 22 de octubre de 2016

***"Hacia la construcción de alternativas en la educación de adultos"***

**Universidad Nacional de Luján - Centro Regional San Miguel**

Av. Ricardo Balbín esquina Farías - San Miguel

*Hace ya varios años desde la división de Educación de Adultos venimos pensando, analizando y debatiendo sobre diferentes problemáticas que se presentan en la educación de Jóvenes y Adultos. Es así que en encuentros anteriores hemos abordado diferentes ejes: el conocimiento, las políticas públicas, experiencias latinoamericanas, etc. El objetivo de este V Encuentro es continuar promoviendo el intercambio y el debate sobre la situación actual y los antecedentes históricos -con sus logros, problemas, obstáculos- de la Educación de Jóvenes y Adultos tanto en nuestro país como en el resto de América Latina. Venimos compartiendo estos encuentros con especialistas en el tema que nos han brindado sus aportes, como Raúl Marco Mejía, de Colombia, Noel Aguirre, de Bolivia, Lidia Rodríguez, de Argentina y este año contaremos con la participación de Carlos Rodríguez Brandao, de Brasil y Orlando ¨Nano¨ Balbo, de Argentina.*

*Comité académico UNLu*

|  |
| --- |
| Silvia Brusilovsky, María Eugenia Cabrera,  Noelia  Bargas, Norma Michi, Javier Di Matteo, Diana Vila, Ana Clara De Mingo, Verónica Rossi, Néstor Fuentes, Paula Medela, Inés Areco, Juana  Rodríguez Takeda, Patricia Wilson, Mirna Silva,  Fernando Lázaro, Ricardo Garbe, Andrea Zilbersztain, Marcelo Hernández, Sebastián Otero e Ivana Muzzolón |

|  |
| --- |
| **Resúmenes** |

**La enseñanza de las ciencias naturales en la educación de jóvenes y adultos. Una primera aproximación a la situación en Santiago del Estero**

Raúl Esteban Ithuralde

Ana Dumrauf

*Santiago del Estero pertenece a la región del Noroeste de la Argentina y es una de las provincias con mayor índice de ruralidad del país (INDEC, 2010), siendo que casi un tercio de su población es clasificada como tal. Tiene índices de inclusión escolar que son significativamente inferiores a la media nacional (tomando como datos el porcentaje de analfabetismo y de terminalidad primaria y de terminalidad secundaria) (INDEC, 2010), a la vez que un mercado laboral muy dependiente de la administración pública y con alto grado de informalidad (Zurita, 1997). La modalidad de jóvenes y adultos tiene, entonces, una demanda potencial muy alta. Resulta en extremo necesario escuchar a docentes y estudiantes respecto de sus problemáticas, necesidades y visiones de la realidad a la hora de formular políticas públicas que mejoren el alcance efectivo de la modalidad. En este trabajo inicial nos acercamos a los significados que docentes y estudiantes de la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos de una escuela del barrio Belgrado, de la ciudad de Santiago del Estero, otorgan a la educación e indagamos también sobre sus trayectorias escolares (y laborales) y acerca de la enseñanza de las ciencias naturales en este nivel y modalidad.*

***Los profesorados de educación popular:***

***necesidad, práctica y reflexión teórica***

Díaz, María Laura Kessler, Eugenia Verónica Nicholson, Gastón

Perrone, Diego Santana, Gerónimo Fernando Zeballos, Fernando

CEIPH Profesorados de EP

*A cuatro años de la apertura de los Profesorados de Educación Popular en Biología, Historia, Lengua y Literatura y Matemática de la Universidad de los Trabajadores-IMPA, nos proponemos reflexionar colectivamente sobre la práctica desarrollada hasta el momento. El objetivo es analizar la experiencia para fortalecer, profundizar y problematizar las estrategias político-pedagógicas implementadas y poner en cuestión qué tan capaces son de dar respuesta tanto a los objetivos propuestos en los inicios como a los conflictos y problemáticas surgidos en el devenir de nuestras prácticas.*

*Los Profesorados de Educación Popular se construyeron frente a un doble desafío. Por un lado, hacer frente al fracaso del Sistema Educativo Argentino, que en la educación superior, debido a múltiples factores y de diversa índole, reproduce y profundiza la exclusión y expulsión de estudiantes y aspirantes. Por otro lado generar un proyecto político pedagógico propio desde las organizaciones sociales que interpele al sistema de formación docente actual y que dispute al Estado la acreditación de saberes en el nivel superior. Se pretende la formación de docentes intelectuales, críticos, reflexivos, que asumiendo el carácter político de la educación se comprometan con la educación del pueblo. Se trata de retomar la experiencia de Los Bachilleratos Populares, experiencias concebidas como escuelas públicas populares impulsadas y sostenidas por trabajadores de la educación, integrados por colectivos docentes formados en instituciones educativas que acreditan sus capacidades docentes pero no forman educadores populares. Esta falencia está siendo sorteada hasta el momento con prácticas colectivas y autogestivas de formación no institucionales. A más una década de la existencia de los Bachilleratos Populares y con la importancia cuantitativa y cualitativa que han adquirido, los Profesorados de Educación Popular se conforman como espacios de formación docente en Educación Popular.*

*El presente trabajo se inscribe en esta línea: contextualizar su surgimiento, analizar, aunque incipientemente, los logros alcanzados con su propuesta política pedagógica e invitar a la problematización de sus perspectivas a mediano/largo plazo.*

**Procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de**

**demandas educativas a lo largo de la vida: su abordaje biográfico**

Llosa, Sandra Mabel

Universidad de Buenos Aires – IICE / Facultad de Filosofía y Letras

[sandramllosa@gmail.com](mailto:sandramllosa@gmail.com)

*Se compartirán aspectos de una de las líneas de investigación de un proyecto UBACYT (Dirección: Sirvent; codirección: Llosa), originado en la preocupación por la situación de pobreza educativa que afecta a una proporción importante de la población joven y adulta de sectores populares (según el nivel educativo formal alcanzado); dicho proyecto se focaliza en las condiciones que dan cuenta de las demandas individuales y sociales por educación permanente.*

*A partir del diagnóstico de situación, se ha desarrollado una línea de investigación (que incluyó la tesis doctoral de Llosa) enfocada en los procesos psicosociales involucrados en el devenir de las necesidades y demandas educativas a lo largo de la vida, en adultos con escolaridad primaria incompleta. La estrategia metodológica se centra en el trabajo con biografías educativas, desde un abordaje cualitativo, con incorporación de instancias participativas.*

*Por un lado, se presentarán resultados que develan el complejo devenir histórico-biográfico de construcción de las demandas por educación a lo largo de la vida, a través de la sucesión de los marcos vitales. En cada marco vital se observa la interrelación de la trayectoria educativa con otras trayectorias vitales (laboral, familiar, migratoria, de participación, etc.). Se expondrán procesos psicosociales identificados, que permiten comprender cómo las experiencias educativas previas impactan sobre las decisiones del presente de los jóvenes y adultos y aún sobre la proyección de la formación a futuro, en interrelación con ciertas condiciones (facilitadoras o inhibitorias) del entorno vital, familiar y sociohistórico.*

*Por otro lado, se compartirán aspectos y reflexiones metodológicas referidas al trabajo con biografías educativas, como estrategia de investigación y de una praxis pedagógica con jóvenes y adultos, enmarcada en la Investigación Acción Participativa y la Educación Popular. Asumimos que estas prácticas biográficas pueden producir nuevos saberes con los jóvenes y adultos participantes, acerca de las decisiones y de los condicionantes involucrados, lo cual resulta esencial como punto de partida para proyectar* el propio plan *educativo, basado en el ejercicio de una reflexividad crítica, en un sentido emancipatorio.*

**Construyendo una experiencia de educación popular en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**

**Tensiones y desafíos**

*El PAEByT (Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo para Jóvenes y Adultos) depende del Ministerio de Educación de la CABA con origen en el Plan Nacional de Alfabetización en 1985*.

[marianalpf@yahoo.com.ar](mailto:marianalpf@yahoo.com.ar)

*Nos proponemos abordar tensiones y desafíos de este proyecto pedagógico que se basa en los postulados de la educación popular a la vez enmarcado en una política pública estatal. Para ello, consideramos:*

* ***La inserción comunitaria y la territorialidad:*** *Cada uno de los centros se inserta en espacios comunitarios o institucionales lo que implica trabajo de campo y elaboración de diagnósticos, participación en redes comunitarias e institucionales, articulaciones con organizaciones barriales y vínculo con referentes.*
* ***Las características de estudiantes y educadorxs:*** *La población que asiste a nuestros centros es heterogénea en tanto edad, género, procedencia y experiencias educativas transitadas. Son estudiantes mayores de 14 años que han quedado al margen del sistema educativo en la edad establecida por ley. Por su parte, el grupo de educadorxs está formado por trabajadorxs que se desempeñan en distintos roles: maestrxs de ciclo, capacitadorxs laborales, talleristas, orientadorxs pedagógicxs, profesionales complementarios, asistentes técnicx-docentes y coordinadorxs.*
* ***La propuesta pedagógica****: Esta propuesta se funda en la defensa del derecho social a la educación en el marco de los Derechos Humanos dentro del contexto latinoamericano. Toma como punto de partida la realidad, y las situaciones problemáticas que de ella se desprenden, con la intencionalidad pedagógica de abordarla desde un análisis crítico y reflexivo.*
* ***La experiencia como punto de partida y referencia:*** *El Programa considera lo que sucede en las prácticas y, desde allí, produce transformaciones en la manera de abordar la propuesta construyendo nuevas herramientas o modificando las ya existentes.*

*A partir del análisis y reflexión de la práctica, visualizamos nuestra historia y nos reconocemos en la construcción de un camino hacia una propuesta de educación popular. Formamos parte de un colectivo que convive con los límites de un sistema educativo no pensado desde la educación popular pero con la posibilidad de construir prácticas cotidianas que nos permiten acercarnos a los postulados de una educación liberadora.*

**De sujetos, de conocimientos y de escuela: la búsqueda de construcción de un saber emancipatorio**

Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA

Santana, Fernando (fergero@hotmail.com)

Voboril, Laura (lauravoboril@gmail.com)

Wainstein, Lucía (paraluw@gmail.com)

*El presente trabajo toma como objeto la problematización en torno al sujeto de la educación de adultos y con él, las nuevas formas de relación con el saber que esta composición acarrea. Se tomará como objeto de estudio la población estudiantil que concurre al Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA, impulsado por la organización social Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares Histórica, ubicado dentro de la fábrica IMPA (recuperada por sus trabajadores) en el barrio de Almagro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

*Atravesada desde sus orígenes por la cuestión etárea, que fija legalmente la adultez en los umbrales de los 18 años, y por la estigmatización en torno a sus posibilidades (el adulto como ser carente, como niño desfasado); el sujeto de la Educación de Jóvenes y Adultos está siendo objeto de una recomposición en los últimos años que, de la mano de los múltiples cambios de la estructura social y política, visibles por ejemplo en la implementación de la obligatoriedad del título secundario, y un círculo creciente de pauperización y de pobreza, provoca principalmente un cambio en torno a las valoraciones construidas sobre el objeto escuela y también, sobre las significaciones de su estar en ella.*

*Si en el sentido común escolar construido sobre la población destinataria de esta propuesta aparecía en un lugar primordial el tema de la motivación como deseo para la finalización de aquello que había quedado pendiente (muchas veces señalado incluso como contrapartida de lo que sucede en la educación media), esta reconfiguración del sujeto conlleva un cambio en lo que a motivaciones, modos de estar, y de relación con el saber refiere.*

**Educación de adultos a lo largo de la vida. La búsqueda de una segunda chance educativa: el abordaje metodológico verificativo de las biografías educativas**

Dra. Sirvent, María Teresa

Universidad de Buenos Aires – CONICET

[m\_sirvent@yahoo.com](mailto:m_sirvent@yahoo.com)

Dra. Stein, Alejandra

Universidad de Buenos Aires – CONICET

[alejandrastein@yahoo.com.ar](mailto:alejandrastein@yahoo.com.ar)

*Se presentará una investigación focalizada en el estudio de la red de condiciones que dan cuenta de la búsqueda de una segunda chance educativa a lo largo de la vida de los individuos a partir de un abordaje verificativo de la demanda por educación de jóvenes y adultos[[1]](#footnote-2).*

*Se dará cuenta de la historia del subproyecto en relación con la construcción del objeto de investigación y su resolución metodológica.*

*Nos preguntamos: ¿qué red de condiciones está implicada en* ***la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva y/o social referida a la educación de jóvenes y adultos y a la educación permanente a lo largo de toda la vida?***

*Desde fines de los 90 fue tomando centralidad en nuestra investigación el concepto de* ***biografía educativa y el desafío de su abordaje metodológico combinado.***

*Se intenta la combinación del modo verificativo (tradicionalmente llamado metodología cuantitativa) y el modo de generación de conceptos (comúnmente denominado, metodología cualitativa) con un encuadre participativo, aplicando procedimientos de triangulación.*

*Dado el comportamiento estadístico de las variables vertebrales del modelo, actualmente, estamos aplicando un análisis multivariado no paramétrico de regresión logística que posibilita medir el poder predictivo de las variables seleccionadas.*

*Los resultados del análisis comparativo entre las muestras de la demanda potencial efectiva (DPE) y la demanda potencial no efectiva (DPNE) permitieron avanzar en la elaboración de una “tipología” tentativa referida al perfil de los que vuelven (DPE) y de los que no vuelven (DPNE) a la escuela en relación con una red de condiciones favorecedoras e inhibitorias de la búsqueda espontánea de una segunda chance educativa.*

*Actualmente el análisis estadístico permite profundizar dicha comparación con la medición conducente a calcular las relaciones entre las variables independientes e intervinientes entre sí y con la variable dependiente. Los resultados de estos análisis se refuerzan en la medida que se muestra que con el modelo de variables, la consistencia entre los valores observados y su predicción llega a un 73,3%. Resalta la significación estadística de la Trayectoria Laboral del encuestado.*

*Asimismo, estamos trabajando en la combinación (triangulación) de los resultados del abordaje verificativo con los resultados del abordaje de generación conceptual resultantes de la tesis doctoral de la Dra. Sandra Llosa[[2]](#footnote-3).*

**El Sujeto Joven-Adulto desde una perspectiva de la Educación Popular en el ámbito formal**

Ezequiel Alfieri

Bachillerato Popular Maderera Córdoba/UBA

ezealfieri@hotmail.com

*El presente trabajo tiene como meta analizar al sujeto joven-adulto que ingresa a la educación media de adultos, tomando como unidad de análisis el Bachillerato Popular Maderera Córdoba, ubicado en el Barrio Palermo-Abasto, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

*Para ello se realiza un recorrido histórico desde los orígenes del Bachillerato (2005) hasta la actualidad, analizando la composición de la población estudiante en tanto clase social, composición etaria, vinculación al mundo del trabajo, recorrido escolar, lugar de origen.*

*Los cambios sociales producidos (así como la problemáticas sociales) en Argentina y más específicamente en la Ciudad de Buenos Aires creemos que ha modificado de manera sustancial la composición de los estudiantes que ingresan al Bachillerato modificando sustancialmente, en término comparativos, a los sujetos en estos 10 años de funcionamiento.*

*No es menester de este trabajo introducirnos en las prácticas educativas de esta experiencia, sino más bien analizar los cambios en el sujeto joven adulto, y desde allí analizar su impacto en el entramado educativo, así como en los nuevos dispositivos pedagógicos que esto genera.*

**Los Bachilleratos Populares y la Autogestión. Los elementos disruptivos en la construcción de la Escuela Pública Popular**

Ezequiel Alfieri

Bachillerato Popular Maderera Córdoba/UBA

ezealfieri@hotmail.com

Fernando Lázaro

Bachillerato Popular Maderera Córdoba/UNLU

[cinemavariete@hotmail.com](mailto:cinemavariete@hotmail.com)

*En el presente trabajo se aborda la centralidad que tiene la Autogestión en los Bachilleratos Populares, creados en y desde las organizaciones sociales. Para ello se realiza un recorrido sobre la praxis pedagógica en sus múltiples variables, ya sea en cuanto a la construcción del conocimiento, en su matriz insitucional y en su relación con el Estado. La irrupción de los Bachilleratos Populares en Argentina, creemos, no sólo se instala como un nuevo actor en el subsistema de la educación de jóvenes y adultos, sino que también aportan una nueva mirada sobre el sujeto joven adulto, y viene a incorporar un nuevo elemento (la autogestión educativa) que discute frontalmente con la matriz liberal-sarmientina.*

**La relación entre las trayectorias escolares previas y la elección del Plan FinEs II en jóvenes y adultos del Distrito de Morón**

Racovschik, Gustavo

Lic. y Prof. en Cs. de la Educación UNLu, estudiante del Profesorado de Enseñanza Media de Adultos UNLu

Tellechea Suárez, Adriana

Profesora Superior en Lengua y Literatura ISP Joaquín V. Gonzalez

*A partir de 2010, se comienza a implementar en la Provincia de Buenos Aires la segunda etapa del Plan de Finalización de Estudios (FinEs II) destinado a jóvenes y adultos que no habían podido completar sus estudios secundarios. En la actualidad, dicho Plan se ha convertido en una opción para que este sector de la población logre concluir este nivel educativo. Ahora bien, ¿Qué llevó a que estos sujetos elijan el mencionado Plan para concluir o comenzar sus estudios secundarios? ¿Cuáles fueron sus trayectorias escolares previas? ¿Cuáles fueron las dificultades y/o obstáculos que encontraron en su tránsito por la escuela secundaria por lo cual debieron posponer o dejar de cursar?*

*A partir de entrevistas realizadas a estudiantes que cursan el tercer año de estudios en el Plan FinEs II del Distrito de Morón, los autores del presente trabajo intentarán dar cuenta de la relación entre las trayectorias escolares previas de estos jóvenes y adultos, las dificultades y/o obstáculos que encontraron en su tránsito educativo previo al FinEs y el por qué decidieron finalizar (o comenzar, en muchos casos) sus estudios secundarios en el marco del Plan y no en otra opción educativa para este sector, y, a partir de sus vivencias y experiencias, cuáles son los aspectos que consideran positivos y negativos del Plan.*

*Asimismo, se dará cuenta de cuáles son los sentidos y motivaciones que para estos jóvenes y adultos adquiere la terminación de sus estudios secundarios en el marco del Plan Fines 2.*

*Finalmente, se problematizarán las respuestas dadas por las y los estudiantes entrevistados, con el objetivo de generar algunas conclusiones preliminares, aportar nuevos interrogantes a la discusión y, por otra parte, realizar un breve análisis sobre algunas de las críticas que se le hacen al mencionado Plan.*

**La educación primaria para adultos en la Ciudad de Buenos Aires. Perspectivas de la experiencia educativa a partir de la Historia de Vida**

Marcela Greco

Área de Investigación y estadística, Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) Ministerio de Educación,

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

[marcelafgreco@hotmail.com](mailto:marcelafgreco@hotmail.com)

*Los servicios educativos vigentes en la Ciudad de Buenos Aires cuentan con una variada serie de propuestas para que los adultos transiten el nivel educativo primario, entre las cuales se encuentran las Escuelas Primarias de Adultos (EPA). A partir de la ley de educación nacional 26.206 del año 2006, esta oferta y la totalidad de los servicios educativos destinados a la población adulta adquieren el estatuto de modalidad, y al mismo tiempo, se la inscribe dentro de la denominada educación permanente o para toda la vida. De esta manera, la educación del adulto, refiere a un concepto que remite a una temporalidad nueva, a un proceso inacabado y continuo, que, desde la perspectiva de la gestión estatal, debe traducirse en oportunidades educativas para todas las etapas vitales de los sujetos.*

*Muchos estudios dan cuenta desde distintos abordajes acerca del sujeto que transita estas ofertas. Varios de ellos (Sinisi y otros, 2010; Krichesky y otros 2014) describen a una población altamente heterogénea, perteneciente a grupos sociales con condiciones precariedad social, que transitan trayectorias laborales inestables en la economía informal en su mayoría, precariedad habitacional, y una débil inserción pasada en las ofertas educativas de modalidad común primaria y secundaria.*

*En este trabajo, abordamos las construcciones simbólicas del sujeto adulto acerca de aquello que rodea a su experiencia escolar. Más allá de las disposiciones y normativas que regulan a los sistemas educativos, nuestro interés se centra en la mirada de los adultos que transitan en la actualidad una Escuela Primaria de Adultos de la Ciudad de Buenos Aires acerca de su trayectoria educativa. Utilizamos la estrategia de Historias de vida, tomando como referencia - entre otros- los trabajos de Sandra Llosa, desde un enfoque flexible, para un abordaje que tiene como eje los tiempos de la experiencia escolar en la edad adulta.*

**La formación de la clase trabajadora argentina en la modalidad de jóvenes y adultos**

Paula Bruela

burelapaula@gmail.com

*Partiendo del análisis de las propuestas educativas actuales para jóvenes y adultos en el nivel medio, la ponencia se propone desarrollar las razones por las que en Argentina una parte importante de la clase obrera no termina la escuela secundaria en tiempo y forma. A su vez, indagaremos por qué un alto porcentaje de quienes se matriculan no egresan, y quienes lo hacen reciben una formación degradada. Esta degradación se expresa en el empeoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes y en el deterioro de las  condiciones de aprendizaje para sus estudiantes.*

*Para esto, en primer lugar, haremos una descripción de las ofertas educativas que se proponen desde el sistema formal para el nivel medio; luego, analizaremos la respuesta con la que el Estado se propone reorientar la educación de adultos.*

*Por último desarrollaremos desde una mirada crítica cuáles son los límites a los que se enfrentan las propuestas que miran el problema de la educación de adultos sólo centradas en las cuestiones educativo-pedagógicas sin tener en cuenta que la educación en general y de adultos en particular forman al sujeto trabajador en el marco del sistema capitalista. Es decir, si el sistema formal desarrolla propuestas de educación principalmente orientadas a la clase obrera, tenemos que entender primero cuáles son los atributos que esa clase obrera requiere para vender su fuerza de trabajo en el capitalismo. De esta manera creemos que no pueden estar escindidas las preguntas referidas a las propuestas, problemas y resultados en torno a la formación de los trabajadores del análisis sobre las formas en las que el capitalismo se desarrolla particularmente en Argentina.*

**Yessica Garay Alvarado**

**Integrante Programa de Desarrollo Disciplinario en Educación de Jóvenes y Adultos, Facultad de Educación, Universidad de Playa Ancha Valparaíso – Chile**

**Estudiante Magíster en Educación de Adultos y Procesos Formativos, Universidad de Playa Ancha.**

*La Educación no formal de Jóvenes y Adultos se ha desarrollado fuertemente en Chile mediante procesos de formación y capacitación en oficios para la inserción laboral, que tienen su data desde 1966 con la creación del Instituto Nacional de Capacitación y en la actualidad a través del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo creado en el año 1976. En este contexto el programa de formación que actualmente tiene mayor cobertura y financiamiento es el denominado "Más capaz", creado el año 2014 da respuesta al programa de gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet en los puntos 19 y 20. Presenta como objetivo la capacitación de 150.000 jóvenes, incluyendo a personas en situación de discapacidad), además de beneficiar a 300.000 mujeres con el objeto de aumentar su participación laboral en el mercado del trabajo. Si bien su implementación desde el año 2014 no ha estado exenta de ajustes, cada año se ha fortalecido en términos de implementación y/o ejecución.*

*El problema es que tanto en el Estatuto de Capacitación y Empleo, como en el decreto que la respaldan donde se definen las orientaciones del programa más capaz, no se incorpora en la estructura administrativa ni de ejecución del componente técnico pedagógico del proceso formativo, lo cual imposibilita una correcta evaluación del proceso formativo, desfavoreciendo procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje en esta modalidad.*

*El tema a presentar forma parte del proceso de tesis desarrollado en la Universidad de Playa Ancha, correspondiente al Magíster en Educación de Adultos y Proceso Formativos. A través de la presente investigación se pretende Identificar cómo desarrollan las prácticas pedagógicas los facilitadores y facilitadoras de formación en oficio en los programas Más Capaz de la comuna de Valparaíso, desde la perspectiva de sus participantes.*

*Cabe señalar que los programas dependen del Ministerio del Trabajo y previsión social, siendo una necesidad urgente mirar cómo se diseñan programas formativos sin considerar la relevancia del proceso pedagógico desde un acompañamiento al proceso formativo y no tan solo orientaciones como lo son en la actualidad.*

**Sistematización de experiencias y prácticas: La Boca Resiste, la Boca Propone.**

**Una mirada desde la Educación Popular y Educación Permanente**

María Julia Amoedo

UBA-UNLP

mariajuliaamoedo@gmail.com

*En esta ponencia queremos acercarles un trabajo de campo que realizamos, que es la sistematización de las experiencias y prácticas llevadas adelante por “La Boca Resiste y Propone” en su trayectoria como espacio.*

*“La Boca Resiste y Propone” es un espacio que reúne organizaciones barriales, redes de trabajo temáticas, trabajadores del Estado, vecinos, etc., el cual organiza su labor en función de las problemáticas y vulneración de derechos de los pibes y pibas del barrio. El espacio se ve inmerso en un proceso de demanda social que abarca ejes de acción como vivienda y hábitat, violencia institucional, educación, salud, etc. Su campo de acción se ubica en el entorno del barrio de La Boca.*

*El trabajo de sistematización de esta experiencia se ancla en una mirada desde la Educación Popular, concibiendo a la sistematización como una práctica de reflexión sobre las propias acciones con el objeto de enriquecer la mirada sobre las mismas y poder contribuir a una mejora de la dinámica propia del espacio y sus producciones. Dicha sistematización también parte de una mirada de la Educación de Jóvenes y Adultos y de los Aprendizajes Sociales desde la Educación Permanente como concepto que permite una mirada integral sobre los fenómenos educativos.*

*Este trabajo inicia a partir de la demanda que “La Boca Resiste y Propone” realiza a fines del año 2015 a la Cátedra de Educación No Formal, de la carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. En este pedido, ellos explicitan que quieren conocer  aspectos de su propia experiencia como el “que son”, “que hacen”, “cómo y por qué lo hacen” y “que aprendieron” con el objeto de reflexionar a partir de esto y poder tener insumos de trabajo para difundir su trabajo. Presentaremos en esta ponencia la forma de trabajo llevada a cabo, y sus resultados, basada en los conceptos previamente expuestos, la cual culmino con una sesión de retroalimentación con los integrantes del espacio en Julio del 2016.*

**Propuesta de trabajo interareal institucional CENS 454 de Morón**

Carina García, Gustavo Migliaro, Norma Unzain,

Luis Cantero, Viviana Roma, Mónica Rodríguez,

Ricardo Garbe, Beatriz Robles, Silvia Decaillet,

Romina Rodríguez, Alicia Campana, Vanesa Kravarik.

*La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos tiene el gran desafío de dar respuestas pertinentes y oportunas, a las problemáticas de los/as estudiantes. Estas problemáticas hacen a la continuidad y a la terminalidad de sus trayectorias educativas por lo que es necesario garantizarles el derecho a la educación.*

*Teniendo presente esta consigna se ha realizado un diagnóstico sobre las características generales y particulares de los estudiantes que concurren al CENS, y se pudieron observar las siguientes recurrencias:*

* *Inserción en la educación secundaria de jóvenes con diferentes problemáticas en sus trayectorias previas.*
* *Incorporación de estudiantes adolescentes (16 años)*
* *Incremento de estudiantes adolescentes y menos matrícula de adultos.*
* *Abandono escolar de los estudiantes en el primer año de cursada.*

*Por lo tanto los objetivos de nuestro proyecto son:*

*- Visualizar e individualizar las problemáticas, a los efectos de acompañar con capacitaciones específicas.*

*- Fortalecer propuestas pedagógicas interdisciplinarias.*

*- Crear condiciones de funcionamiento institucional y áulico que favorezcan la permanencia de los estudiantes.*

*Frente a esta situación problemática y considerando que Educar en y para los Derechos Humanos es hoy un desafío para transformar la realidad en consonancia con un proyecto de sociedad en el que primen los valores de la justicia, la equidad y la solidaridad, entre otros, se propuso este proyecto sustentado en Contextos Problematizadores; es decir, proyectar los conocimientos en acciones, movilizando los saberes para aplicarlos e intervenir frente a SITUACIONES PROBLEMÁTICAS y en PROYECTOS DE ACCIÓN, para resignificar el conocimiento escolar.*

*Esto significa que el proceso de aprendizaje implica relacionar los saberes y conocimientos con la realidad de las necesidades de los jóvenes que asisten a la escuela, las situaciones de la vida cotidiana y las prácticas sociales, ciudadanas, ecológicas, de la salud y cuidado del cuerpo. A los efectos de:*

*- Favorecer la disputa de sentidos y de fomentar el reconocimiento de los derechos humanos, sobre todo en este contexto sociopolítico.*

*- Incrementar la conciencia sobre los derechos humanos y su ejercicio concreto*

*En consecuencia, el desarrollo del proyecto se realizó a partir de la implementación de ejes problemáticos, sobre la base de los siguientes derechos:*

* *Derecho al medio ambiente*
* *Derecho a la educación sexual integral.*
* *Derecho a la comunicación*
* *Derecho a la identidad, al trabajo y a la ciudadanía*

*Esta propuesta pedagógica, tal y como está planteada, no podría realizarse desde áreas especificas curriculares. Por eso, se establecieron espacios interdisciplinarios, con parejas pedagógicas, para abordar las problemáticas.*

*La envergadura, profundidad y proyección de los desafíos que están implicados en este tipo de propuesta pedagógica supone el trabajo colectivo y solidario de todos. Nos invita a actualizar los compromisos siendo parte activa de la organización y en la construcción del proyecto educativo institucional. Nos indaga sobre nuestro rol de educadores y la promoción de una enseñanza que posibilite el desarrollo humano y social de los jóvenes y adultos.*

**Construyendo una alternativa en Educación de Adultxs. Bachillerato Popular “Carlos Fuentealba”: historia, logros y desafíos**

Melisa Palomeque1,

María Mazza1,

Débora Franzese1,

Rocío Rosso1,2, Maximiliano Nardelli1,2

1CENS N°452 Bachillerato Popular “Carlos Fuentealba”, Luján.

2Departamento de Ciencias Básicas, Universidad Nacional de Luján, Luján.

*De la mano de jóvenes militantes, en el año 2008, se impulsó un proyecto de organización popular en pos de construir una escuela que llevara adelante una educación liberadora y que fomentara el desarrollo comunitario. La idea de esta escuela surgió a partir del trabajo territorial y como producto de una investigación sociocomunitaria, en la cual se identificaron serias problemáticas vinculadas al derecho a la educación: bajos niveles de escolarización; falta de escuelas para adultxs en la zona; dificultades en el acceso a escuelas céntricas, ya sea, por razones económicas o por la carencia de transporte público en el horario nocturno, entre otras. Así, identificados los condicionamientos en el Barrio Ameghino de la Ciudad de Luján, nace el Bachillerato Popular “Carlos Fuentealba”, con el propósito de hacer cumplir el derecho sustancial a la educación de una población postergada por el Estado. Nuestro Bachillerato Popular recibió a sus primerxs estudiantes en el año 2009 y, dos años más tarde, tras un arduo proceso de lucha se logró la oficialización como CENS N° 452. Tras 7 años de llevar adelante la búsqueda constante de una educación esperanzadora, crítica, problematizadora, dialéctica, afectiva, contrahegemónica, la historia de nuestra escuela muestra ensayos de distintas formas organizativas entre docentes y estudiantes tendientes a prácticas horizontales que potencian la construcción de poder popular. A su vez, nos adentramos en el difícil proceso de deconstrucción de las prácticas político-pedagógicas tradicionales, para dar lugar a la construcción de prácticas alternativas. En esta ponencia nos proponemos exponer sobre nuestra estructura organizativa, las prácticas político-pedagógicas, los logros y dificultades en este camino y los desafíos que aún tenemos por delante.*

**Movimientos sociales y educación popular**

**Reflexiones sobre experiencias territoriales en Barrios de Pie y Mumalá**

Laura González Velasco

[lauvelasco2001@yahoo.com.ar](mailto:lauvelasco2001@yahoo.com.ar)

*Desde el área de Educación Popular del Movimiento Barrios de Pie desarrollamos distintas experiencias de educación de adultos: talleres de historia argentina y latinoamericana, alfabetización, terminalidad primaria y secundaria con maestros: el comedor se volvió aula. Iniciamos formación profesional vinculada a nuestras cooperativas de la economía social. Generamos colectivos de formación, planificación y reflexión entre educadores, a través de cátedras y seminarios en universidades e institutos terciarios, de encuentros de educación popular en diálogo con otras experiencias argentinas y latinoamericanas; y escribimos dos libros. Escribir un libro significaba plasmar experiencias variadas y regionales así como el desafío que nos ponía por delante la propia praxis: recrear la teoría en nuestra práctica y ser capaces de teorizar sobre ella. Apropiarnos de la palabra, como hacían nuestras propias compañeras y compañeros cuando se alfabetizaban y descubrían la palabra Pobre para luego debatir si era la que los definía. Tal vez por eso nuestro primer libro se tituló parafraseando a Frei Betto Nuestra cabeza piensa donde nuestros pies caminan, y el segundo citó la frase de un compañero descubriendo en una letra el valor simbólico del colectivo social: Es Barrios con ese porque no andamos solos por ahí. Animarnos a nombrarnos aunque tengamos que inventar nuevas palabras que expresen nuestra identidad en construcción, como entre las mujeres cuando pensando que la Patria también es Mujer nos llamamos Mujeres de la Matria Latinoamericana.*

*Los movimientos sociales construyeron su identidad y autonomía mientras dialogaban con el Estado exigiendo inclusión a través de políticas públicas que incorporaran en su diseño y desarrollo a los propios actores sociales. En educación de adultos el vínculo entre la escuela pública y las experiencias territoriales no es ajeno a los conflictos, sin embargo es el camino posible para que la educación y las políticas sociales tengan un rostro popular*.

**Campo literario y campo popular: de posibilidades e imposibilidades**

Eugenia Kessler (IMPA-CEIPH)

Fernando Santana (IMPA-CEIPH)

Enzo Diolaiti (IMPA-CEIPH)

*Si entendemos la literatura como un hecho social, no podemos, por consiguiente, negar las diversas instancias (de formación, socialización, producción, circulación y consagración) que la definen. Dicho de otro modo, la pregunta ontológica por la literatura comprehende las sucesivas regulaciones más o menos institucionalizadas que delimitan lo que llamamos campo literario. Se trata, en definitiva, de mecanismos de legitimación y autolegitimación (i.e. relaciones de fuerza de poder) cuyos modos de injerencia varían de acuerdo con los procesos históricos. En la era de la globalización, de las relaciones sociales determinadas por el capital, los movimientos de inclusión y exclusión respecto del campo literario diferencian los sectores (hegemónicos) que pueden acceder al consumo y a la producción de literatura de aquellos (oprimidos) para los cuales el literario se les revela como un lenguaje otro.*

*En el marco de la experiencia de los bachilleratos populares destinados a la educación de jóvenes y adultos, y más específicamente la del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA, advertimos una (auto)configuración de los estudiantes que supone la imposibilidad de acceso al mundo literario. Por esta razón, nuestra propuesta consiste en develar la lógica opresor – oprimido en pos de construir una alternativa contra-hegemónica que permita a los sujetos subvertir la otredad que los aleja, propuesta que necesariamente conlleva una opción política y que encuentra en la educación popular y en las pedagogías críticas su marco epistemológico. Esta comunicación pretende, pues, esbozar los lineamientos principales respecto de nuestra concepción de la lengua, en general, y de la lengua literaria, en particular, a partir de la cual proyectamos nuestras prácticas pedagógicas orientadas a transformar una imposibilidad férrea en una posibilidad cierta.*

Prof. Diego Motto

*En los dispositivos en los que se desarrolla la práctica educativa para jóvenes y adultos comparten vivencias sujetos con, al menos, capitales culturales distintos. Existe abundante teoría acerca de las formas deseables a partir de las que concebir y practicar el quehacer educativo partiendo de dicha premisa. Esto ha dado lugar a que el concepto de “el otro” o “la otra” se utilice de manera recurrente en los desarrollos teóricos sobre la educación de jóvenes y adultos.*

*El presente trabajo se propone abordar el vínculo entre docentes y estudiantes en el marco de estos dispositivos, reflexionando alrededor de cómo se auto-perciben los sujetos que conviven en esos ámbitos, cómo construyen o re construyen su propia identidad en esa dinámica, la manera en que ese mismo proceso influye en la percepción y construcción de identidad del “otro/a” necesario/a al momento de la práctica educativa, y los modos en que estos mecanismos influyen en las prácticas educativas en el ámbito de la lecto – escritura en general, y de la literatura en particular. El trabajo abordará especialmente las prácticas educativas en las que se persigue el objetivo de empoderar a las y los estudiantes, utilizando el marco teórico de la Educación Popular.*

*¿Hay un “otro/a” en la práctica educativa para jóvenes y adultos?, o, en todo caso, ¿quién/es serían?, ¿a partir de qué criterios se construyen las otredades en los dispositivos educativos para jóvenes y adultos?, ¿qué ayuda a pensar ese concepto?, ¿qué contraindicaciones tiene su uso al pensar y desarrollar la práctica educativa?*

*El presente trabajo tomará como fuentes la práctica concreta en diversos establecimientos de educación para jóvenes y adultos en la localidad de Luján; entre ellos el CENS 451, el “Bachillerato Popular Carlos Fuentealba” (CENS 452), la EES 5 y la EES 15 desde el año 2009 hasta la fecha.*

**Las paradojas de la Educación Secundaria a Distancia**

Prof. Vanesa Beatriz Cabral

Prof. Marcela Patricia Aquino

Santa Rosa, Provincia de La Pampa

*¿Por qué la Educación a Distancia se ha convertido en la Provincia de La Pampa en la oferta educativa con más alumnos y egresados de la Modalidad EPJA? Cualquiera que desconozca esta propuesta formativa pensará que un alumno, solo, frente un módulo de estudio, tiene pocas posibilidades de superar las dificultades y desafíos que implica aprender. Sin embargo, el servicio educativo enmarcado en la Resolución MCE N° 559/13, integrado por seis módulos cuatrimestrales conformando tres de ellos el Ciclo Básico y los restantes, el Ciclo Orientado, ha superado todas las expectativas.*

*En Santa Rosa, Capital de la Provincia, compite con otras propuestas curriculares presenciales que otorgan la misma certificación: Bachiller en Ciencias Sociales y, más aún, desplaza en preferencias a la oferta más superadora de la Modalidad: la Propuesta Educativa de Nivel Secundario Integrada con una Formación Profesional, que tiene cinco orientaciones: Administración de Empresas, Administración Contable, Administración Jurídica, Producción Gráfica y Diseño Web.*

*Educación a Distancia ha logrado esta relevante centralidad porque implica una alternativa organizacional flexible, con nuevas combinaciones de espacio y tiempo, que manejan los alumnos según sus necesidades y prioridades (inician, discontinúan y retoman de acuerdo con sus posibilidades); contextualiza los contenidos de enseñanza; está pensada en función de la diversidad y especificidad de los sujetos a quienes va dirigida; promueve un modelo institucional que se configura a partir de los vínculos que se establecen entre el conocimiento, el alumno y el docente Facilitador; propicia aprendizajes significativos y productivos con sentido y calidad[[3]](#footnote-4).*

*Podemos concluir, entonces, que no sólo superó las expectativas de su creación si no que fue más allá: hoy es una respuesta real a las necesidades de los educandos que recurren a ella.*

**Movimientos Sociales Y Educación: Prácticas Educativas Populares**

María Esther Basualdo

[basualdomarie@hotmail.com](mailto:basualdomarie@hotmail.com)

Laura García Tuñón

[l](mailto:laugarciatunon@yahoo.com.ar)augarciatunon@yahoo.com.ar

*Como educadoras acompañamos, a lo largo de nuestra trayectoria en el campo de la formación, múltiples iniciativas por parte de las organizaciones sociales y sindicales en constituir espacios sistemáticos de formación, ya que la autoformación política acompañó históricamente los procesos de consolidación de las organizaciones.*

*En estos últimos diez años, a partir de diferentes estrategias de acción y sistematización nos abocamos alrededor de trayectorias educativas de los denominados bachilleratos populares de la Ciudad de Buenos Aires, implementados por diferentes organizaciones sociales, en el campo de la EDJA, para responder a la necesidad de acceso y terminalidad del nivel medio de jóvenes y adultos excluidos de la escuela secundaria.*

*Por los límites de este trabajo, centraremos nuestro análisis en la relación entre concepciones de educación -en el marco de la educación popular- que sustentan las prácticas educativas y el conocimiento. Proponemos y definimos como sustentación de esta sistematización los aportes conceptuales tanto de la Educación Popular como de la pedagogía crítica, a partir del análisis de las prácticas educativas de los bachilleratos populares, focalizando en los procesos de apropiación y producción del conocimiento.*

*Desde los marcos teóricos-metodológicos de la Educación Popular, la sistematización, de las prácticas es herramienta clave en la construcción y apropiación del empoderamiento que produce saber y conocer. Este proceso permite volver sobre las prácticas, buscando la posibilidad de constituirse en teoría, dialogando con el conocimiento, reconociéndose siempre en proceso, como saber que se construye en la provisoriedad, en lo inacabado.*

*Los Bachilleratos Populares toman para sí esta construcción de conocimiento, como proceso colectivo y acción política. Reafirman que los sujetos de estas prácticas se empoderan en el saber y poder, en la búsqueda de construir sociedades desde otro lugar, desde otra mirada, emergiendo desde su quehacer con un discurso que al discutir la episteme del conocimiento científico, ubica la legitimidad de él en un contexto histórico, de disputa por hegemonías.*

**Diálogos, saberes y territorios: La emergencia de “nuevas “ formas organizativas en el partido de Luján y General Rodríguez, Pcia. de Buenos Aires**

Ana Clara De Mingo.

Depto de Educación,UNLu.

anaclarademingo@gmail.com

Maria Verónica Rossi.

Depto de Educación, UNLu.

verorossi2@yahoo.com.ar

*Este trabajo se enmarca en las actividades de docencia, extensión e investigación que llevamos a cabo desde el equipo de trabajo Movimientos populares, educación y producción de conocimiento de la Universidad Nacional de Luján. Asimismo estas preocupaciones forman parte de nuestros proyectos de investigación y sobre las cuales venimos trabajando.*

*En los últimos años venimos centrando la mirada sobre la emergencia de “nuevos” sujetos agrarios en el área metropolitana de Buenos Aires, más especificamente en el partido de Luján y General Rodriguez. En este sentido este trabajo intentará dar cuenta de las formas organizativas por las que optan y los conocimientos que se ponen en juego. Cabe aclarar que nuestra concepción de lo educativo no se restringe a prácticas escolares y dispositivos meramente pedagógicos, sino que abraca la praxis cotidiana de los sujetos tanto en el ámbito de la producción como en el organizativo, dado que ha sido uno de las temáticas poco abordadas en el campo académico y nos permitirá realizar un análisis más exhaustivo sobre la problemática rural*

*Durante las últimas décadas el desarrollo de políticas neoliberales en toda América Latina ha dado lugar al ingreso de nuevos sujetos a la producción agropecuaria. Ya sea por el empobrecimiento de los sectores populares o por aquellos que comenzaron a cuestionar las bases del modelo de desarrollo. De este modo el agronegocio consolidado como modelo hegemónico, tiende a invisibilizar a los otros sujetos agrarios que resisten y disputan en el territorio con mayor o menor grado de organización. En este sentido trataremos de vincular la caracterización de estos “nuevos sujetos” agrarios problematizando la categoría neorural, a la luz de la teoria de los movimientos sociales.*

**El plan FINES II, un análisis normativo**

Bargas Noelia[[4]](#footnote-5)

Onnainty Mariel[[5]](#footnote-6)

*El presente trabajo pretende problematizar algunos puntos del Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FINES) creado en el año 2008, como parte de la política pública destinada a la modalidad de Jóvenes y Adultos.*

*El Plan Fines II se presenta como una iniciativa conjunta entre los Ministerios de Educación y Desarrollo Social. La primera etapa del plan se lanzó en el año 2009. Un año después, comienza a efectuarse la segunda etapa. “El programa se desarrolla en 100 distritos y, hacia 2012, se estimaba que en la provincia están trabajando 7000 docentes, hay 4000 comisiones funcionando y 100.000 alumnos/as inscriptos”. (GEMSEP, 2014:59).*

*Realizaremos un análisis crítico del programa tomando como unidad de análisis las normativas que dan sustento al mismo: La Ley Nacional de Educación (Nº 26.206), la resolución CFE Nº 118/10, el anexo II “Lineamientos curriculares para la educación permanente de jóvenes y adultos” y la resolución 3520/010. Allí veremos cómo se concibe la educación de adultos y a los sujetos destinatarios de la misma, que hay de pública en esas ofertas, que implica hacer efectivo el derecho a la educación, que sentido de la inclusión y de la calidad educativa subyace en las normativas, y si se recuperan las problemáticas históricas de la educación de jóvenes y adultos.*

**De sujetos, de conocimientos y de escuela: la búsqueda de construcción de un saber emancipatorio**

Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA

Santana, Fernando (fergero@hotmail.com)

Voboril, Laura (lauravoboril@gmail.com)

Wainstein, Lucía (paraluw@gmail.com)

*El presente trabajo toma como objeto la problematización en torno al sujeto de la educación de adultos y con él, las nuevas formas de relación con el saber que esta composición acarrea. Se tomará como objeto de estudio la población estudiantil que concurre al Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA, impulsado por la organización social Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares Histórica, ubicado dentro de la fábrica IMPA (recuperada por sus trabajadores) en el barrio de Almagro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

*Atravesada desde sus orígenes por la cuestión etárea, que fija legalmente la adultez en los umbrales de los 18 años, y por la estigmatización en torno a sus posibilidades (el adulto como ser carente, como niño desfasado); el sujeto de la Educación de Jóvenes y Adultos está siendo objeto de una recomposición en los últimos años que, de la mano de los múltiples cambios de la estructura social y política, visibles por ejemplo en la implementación de la obligatoriedad del título secundario, y un círculo creciente de pauperización y de pobreza, provoca principalmente un cambio en torno a las valoraciones construidas sobre el objeto escuela y también, sobre las significaciones de su estar en ella.*

*Si en el sentido común escolar construido sobre la población destinataria de esta propuesta aparecía en un lugar primordial el tema de la motivación como deseo para la finalización de aquello que había quedado pendiente (muchas veces señalado incluso como contrapartida de lo que sucede en la educación media), esta reconfiguración del sujeto conlleva un cambio en lo que a motivaciones, modos de estar, y de relación con el saber refiere.*

**Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas en los movimientos sociales Movimiento Popular la Dignidad y COB-La Brecha desde una perspectiva epistemológica constructivista**

**Referentes de los movimientos sociales:** Vanesa Escobar, Sofía Fernandez Labriola y Micaela Larrea (MPLD) y Lucía Binder (La Brecha)

**Estudiantes autogestionadas:** Ailen Grassi y Daiana Galeano Ibañez (coordinadoras de créditos por agrupación La Mella), Julieta Iurcovich, Agustina Palenque, Mariana Azparren, Sofía Maimo, Florencia Ballestero, María Belén Mayans, Evelyn Parra, Cecilia Brodersen, Maryluz Tamaris, Yanina Palacio Sosa.

**Coordinadoras docentes:** Marcela Kurlat y Sandra Llosa

*La presente ponencia se propone compartir una primera experiencia conjunta entre estudiantes autogestionadas de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y movimientos sociales que están implementando campañas de alfabetización de personas jóvenes y adultas en la Ciudad y en la Provincia de Buenos Aires, así como promoviendo espacios de formación de alfabetizadores.*

*Los créditos de investigación, como parte de la currícula optativa de la licenciatura en Ciencias de la Educación, se orientan a conocer y conceptualizar los procesos de construcción del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas en el marco de programas de alfabetización implementados en el Movimiento Popular la Dignidad y COB-La Brecha. En este sentido, buscan sistematizar cuál es la especificidad de la alfabetización en el marco de dichos movimientos sociales.*

*Se retoman los aportes de una investigación antecedente acerca de los procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas (Kurlat, 2015), inscripta en el Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela (Dir. Dra. Sirvent, IICE-UBA) y se busca ampliar la mirada sobre nuevos anclajes empíricos. La temática, sustentada en una concepción de Educación Permanente y en una Epistemología Psicogenética Constructivista, cobra relevancia ante la escasez de investigaciones en el área, identificando además, un espacio de vacancia en la formación de las y los licenciadas/os en Ciencias de la Educación en este campo.*

*La ponencia describirá la modalidad de trabajo implementada, las primeras categorías de análisis y debates compartidos en una primera sesión de retroalimentación, así como los aportes que la experiencia aporta tanto al devenir de la alfabetización en el marco de los movimientos, como a la formación de graduados en educación.*

**El sujeto de la EDJA desde la mirada del equipo de intervención psicosocial comunitaria, PAEByT**

**Equipo de trabajo:** Equipo de Intervención Psicosocial Comunitaria, Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT), Dirección Área del Adulto y del Adolescente, Ciudad de Buenos Aires.

Marcela Kurlat, Micaela Manteiga, Alba Lanzilotto, Nancy Peñaloza

*¿Quiénes son los sujetos que recibimos diariamente en el PAEByT, desde nuestra experiencia en el Equipo de Intervención Psicosocial Comunitaria? ¿Desde qué articulaciones con instituciones y programas? ¿Cuál es el entramado social que desafía a las intervenciones de enseñanza? ¿Cuáles son las necesidades y problemáticas en la formación de educadores, frente a las características de la población que el PAEByT aloja?*

*La ponencia que proponemos compartir intenta responder a estas preguntas, abriendo el diálogo y la reflexión sobre qué dispositivos son necesarios para promover el ejercicio del derecho a la educación a lo largo de toda la vida, la necesidad de formación docente específica frente a las complejidades de la trama y la premura de articulación con políticas públicas más allá de las meramente educativas.*

**Ana Lea Blaustein Kappelmacher**

**Conicet-UBA**

[anablaustein@yahoo.com.ar](mailto:anablaustein@yahoo.com.ar)

*La presente ponencia propone algunas líneas de reflexión en torno a las trayectorias socio-educativas y lectoras de un grupo de estudiantes de un Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos situado en la zona norte del Conurbano bonaerense, a partir de su reconstrucción y los sentidos que ellos mismos les atribuyen en una serie de entrevistas en profundidad. Estas se enmarcan en una experiencia exploratoria de trabajo de campo etnográfico para un proyecto doctoral de investigación sobre prácticas de lectura en clases de Lengua y Literatura del nivel medio de Educación de Jóvenes y Adultos.*

*Parto de una perspectiva socio-cultural de la lectura que recupera los aportes de diversas disciplinas (la sociología de la lectura, la antropología y la etnografía, distintas ramas de la lingüística), algunas de las cuales sustentan los denominados NEL -nuevos estudios de literacidad-, y desnaturaliza la concepción de dicha práctica como un conjunto de competencias universales. Desde este enfoque, analizo las vinculaciones y expectativas cambiantes que establecen los entrevistados con los textos escritos, en función de su encuentro con una diversidad de materiales, agentes, ámbitos y circunstancias particulares que habilitan, en situaciones concretas, escenarios (de)crecientes de lectura. Indago, de este modo, acerca de las representaciones y valores con los que asocian la lectura, así como su identificación de un gusto personal. Asimismo, exploro la variedad de géneros, no exclusivamente literarios, y soportes que frecuentan fuera del espacio escolar.*

**El Plan *Fines II* en tiempos del Bicentenario en la provincia de Buenos Aires: El caso de Luján**

Julián Sotelo

julianmsotelo@gmail.com

*La instalación de las políticas neoliberales en la Argentina en materia educativa se inicia en el año 1979 con el traspaso de los institutos de formación superior docente a las provincias, mediante un lento y sostenido proceso en el tiempo. El corolario de las políticas del Consenso de Washington en materia educativa llegará en 1993 con un nuevo marco normativo mediante el cual el Ministerio de Educación de la Nación pasa a ser “un ministerio sin escuelas” como parte del proceso de reforma y achicamiento del Estado iniciado a principios de la última década del siglo XX.*

*La sangría educativa dejó a parte de una generación de argentinos sin la posibilidad de acceder no solo a la capacitación para la búsqueda de un empleo formal, sino esencialmente a la posibilidad de desplegar un horizonte basto y diverso para desarrollar su vida adulta dentro de los parámetros de una sociedad igualitaria e inclusiva.*

*El surgimiento del Plan FinEs para la finalización de los estudios primarios y secundarios, viene a atender las necesidades de una importarte porción de la población para quienes la educación formal – especialmente el esquema de la educación de adultos, por su carga horaria y disfuncionalidad espacial -, no representa una alternativa como forma de cualificación para el mercado laboral – esencialmente para presentarse como postulante para un empleo registrado -.*

*Nuestra presentación, pretende bucear en el planeamiento del Plan y su implementación territorial en Luján (B), buscando vislumbrar las tensiones de una política estatal en un tiempo y espacio concreto, atravesado por disputas ideológicas y partidarias.*

**Clase, género e interculturalidad crítica y el sujeto de la educación de adultos: un abordaje desde la investigación participante y la historia oral**

**Dra. Jessica Visotsky [[6]](#footnote-7)**

*El trabajo que se presenta pretende abordar desde la perspectiva de las pedagogías críticas el sujeto de la educación de adultos, considerando las intersecciones de clase, género y “raza” , puntualmente desde la interculturalidad crítica. Esta perspectiva de interseccionalidad deviene de los desarrollos que realizaron las feministas afrodescendientes en las décadas de los ’60 y ’70 y hoy gozan de una enorme vitalidad en los debates teóricos de las ciencias sociales en América Latina. Es nuestra intención realizar un aporte en este sentido desde la educación de adultos a las Pedagogías Críticas.*

*El trabajo es resultado de investigaciones y experiencias de extensión universitaria en centros de alfabetización de adultos y de escuelas medias de adultos de la provincia de Buenos Aires y de Neuquén.*

*Las metodologías empleadas para las indagaciones se enmarcan en la investigación participativa y se emplean estrategias de la historia oral en grupos focales.*

|  |
| --- |
| ***Ponencias*** |

|  |
| --- |
| **COMISIÓN N° 1**  **“La Educación Primaria de Adultos”** |

**La enseñanza de las ciencias naturales en la educación de jóvenes y adultos. Una primera aproximación a la situación en Santiago del Estero**

Raúl Esteban Ithuralde

Ana Dumrauf

Santiago del Estero es una provincia del Noroeste de la Argentina. Su economía está altamente primarizada, las cuentas públicas dependen fuertemente de las transferencias del Estado Nacional y tiene bajos índices de terminalidad escolar primaria y secundaria y altos de analfabetismo, comparados a la media nacional. En este contexto es que realizamos nuestras indagaciones sobre la enseñanza de las ciencias naturales en la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos.

La industria forestal fue la principal actividad del sector primario y secundario santiagueño desde la inserción del país como productor agropecuario en el mercado internacional hasta el final de la Segunda Guerra mundial, en que las necesidades de madera como combustible disminuyeron drásticamente y al reemplazarse al quebracho colorado chaqueño por la mimosa africana como fuente de taninos. Desde entonces, la provincia depende fuertemente de las transferencias del Estado nacional para equilibrar sus cuentas públicas, que son la base de su economía (Dargoltz, 2003).

La provincia se ha destacado por poseer una alta tasa de migración hacia centros urbanos de la zona pampeana, un éxodo que aparece como espectro en su cultura (sobre todo la música, pero también en la literatura); por tener altas tasas de población rural y de exclusión del sistema educativo. La Población Económicamente Activa (PEA) respecto a la población total ha estado desde 1950 a 1991 entre unos 5,5 y 9 puntos porcentuales por debajo de la media del país (y excepto en el censo de 1970 ha sido consistentemente la más baja del país). El sector agropecuario seguía captando hacia 1991, fechas cercanas al ingreso a la docencia de lxs docentes entrevistadxs en este estudio, una proporción alta del empleo total respecto a la media nacional, lo mismo que de trabajadores familiares y una alta proporción de empleo público y en la construcción ligada a la obra pública (Zurita, 1997 y 1999).

Las tasas de escolaridad en Santiago del Estero son críticamente bajas respecto a la media nacional. La provincia de Santiago del Estero tiene uno de los índices más altos a nivel país de analfabetismo (un 4,0% de la población mayor de 10 años se autopercibe como tal). De acuerdo a los datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010, 119.113 personas de más de 15 años tenían primario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado, sobre un total de 595.163 habitantes mayores de 15 años. Esto indica que el 20% de la población santiagueña carece de terminalidad primaria en los tiempos planteados en la Ley de Educación Nacional (lo cual duplica la media nacional). Con relación a la culminación de la escolaridad obligatoria, en la provincia de Santiago del Estero 313.520 personas de 20 años y más, sobre un total de 505.372 habitantes de 20 años y más, no han terminado la educación secundaria (INDEC, 2010). Esto nos indica que la acción de esta modalidad educativa es esencial en términos de políticas efectivas de inclusión social.

Hoy en día, según datos de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos del Consejo General de Educación de Santiago del Estero, existen en la provincia 13 Escuelas de Educación Básica para Adultos (con Director y Cuerpo Docente) que funcionan en los departamentos de La Banda y Capital, y 125 Centros de Educación Básica para Adultos (de personal único), distribuidos a lo largo de los 27 departamentos de la provincia. Durante el ciclo 2014, cursaron la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos 5217 sujetos, de los cuales egresaron 1048. Estas cifras muestran una baja demanda efectiva para esta modalidad en comparación a la alta demanda potencial relevada.

En este trabajo presentamos un estudio preliminar sobre las condiciones en que se desarrolla la educación primaria de jóvenes y adultos en la ciudad de Santiago del Estero, tomando como caso de estudio a una escuela primaria de jóvenes y adultos del barrio Belgrano de dicha ciudad. El barrio Belgrano se encuentra hacia el sur de la ciudad, con buenas conexiones con el centro, y está compuesto mayormente de edificaciones de vivienda social, donde, desde el punto de vista sociodemográfico, conviven estratos sociales medios y bajos. La escuela cuenta con tres cursos (dos de tercer ciclo y un curso integrado de primer y segundo ciclo), personal de maestranza, y un cargo de director y otro de secretario. Se realizaron encuestas abiertas a los estudiantes, observaciones de clases, entrevistas colectivas a un grupo de ellxs, entrevistas a maestros y se mantuvieron numerosas conversaciones informales con el personal directivo (secretario y directora). En esta exploración inicial sobre la educación primaria de jóvenes y adultos en Santiago del Estero y en particular analizaremos las trayectorias escolares y laborales de estudiantes y docentes, cómo es que han decidido volver a la escuela lxs estudiantes o ser docentes en esta modalidad lxs maestrxs, la visión de lxs maestrxs (los dos que están en ejercicio) y el personal directivo sobre lxs estudiantes y las representaciones sobre la enseñanza (en particular de las ciencias naturales) de estudiantes y docentes.

Lxs estudiantes de segundo y tercer ciclo eligieron responder una encuesta por escrito antes que ser entrevistadxs oralmente. La encuesta preguntaba acerca de sus experiencias escolares previas, los motivos para comenzar la escuela primaria o volver a ella, qué les gustaría aprender en la escuela, qué consideran que son las ciencias naturales y qué les gustaría aprender de ellas. Se entrevistó a lxs estudiantes del primer ciclo, recorriendo estas mismas preguntas.

A lxs docentes se les preguntó por su trayectoria docente (de formación y laboral), cómo eligieron o llegaron a ser docentes en esta modalidad, cómo seleccionan los contenidos a enseñar y en particular los de ciencias naturales.

Además, se tuvieron múltiples conversaciones informales con lxs maestrxs y el personal directivo para acordar la realización de las entrevistas.

**Lxs Docentes**

*Experiencias previas y la elección de la carrera docente en jóvenes y adultos*

Santiago del Estero es una provincia altamente dependiente del gasto estatal. El Estado provincial recibe grandes transferencias del Estado nacional en concepto de coparticipación en relación a su población y territorio, que son el principal sostén eonómico. Lxs docentes entrevistados coinciden en que el empleo público (o en actividades dependientes del gasto estatal) es casi el único existente en la provincia. Esto es cierto si se toman sólo empleos calificados y en el sector formal de la economía, ya que el empleo público y en actividades conexas (educación, salud, seguridad) representa un tercio aproximadamente de los puestos laborales en la ciudad de Santiago del Estero hacia 1994 (Zurita, 1997 y 1999; Silveti, 2013).

Otro comentario recurrente es que la asignación de puestos de docente inicial se debían mayormente a favores políticos en la década de los '90 cuando lxs maestrxs entrevistadxs iniciaron su carrera. Esto se condice con análisis realizados sobre la estructura de empleo provincial y sobre el armado político del juarismo[[7]](#footnote-8) en las décadas de 1980 y 1990 en Santiago del Estero y sus redes de militantes y distribución de empleos y asignaciones sociales (Vommaro, 2006 y 2009).

Lxs docentes cuentan sobre la falta de opciones de estudio en el nivel superior viables para las clases trabajadoras más allá de la formación docente, en tanto no existen otras ofertas en el nivel superior no universitario y acceder a la universidad les es prohibitivo por necesidades laborales, y describen esta situación como una sentida carencia de opciones. La carrera docente es entonces la única alternativa de movilidad social o para conservar el status social de la familia de origen (a través de la obtención de un capital escolar que permita el acceso a cierto capital simbólico y económico).

“la historia mía en cuanto docencia ha sido algo medio, o sea no consideraba como mi vocación la docencia. La carrera de adultos que es lo que yo me dedico ahora en ese momento era una carrera nueva, estaba hace dos o tres años. Mi idea era inscribirme en la carrera de primaria común, para niños, pero no había banco para mí, y bueno, me he inscripto en adultos.

He perdido mucho tiempo, sino tendría que tener 23 años de servicio. Pero como te digo, al principio lo veía como una posibilidad de trabajar” (Entrevista a docente 1, 2016)

Nuestra provincia está signada básicamente por el empleado público, y todos los cargos donde uno accede, la sociedad, está atravesada por eso, por el empleo.

Eso es el contexto de nuestra provincia. Y a pesar de los años y el avance que se ve, se sigue manteniendo la misma génesis, no se ha cambiado. Si bien hay cierta producción, nada importante, todo muy sencillo.

Proveniente de una familia de docentes, nos ha afectado la parte financiera, entonces hemos estudiado en escuelas públicas, de lo cual nosotros estamos eternamente agradecidos. Las finanzas en un hogar de docentes es siempre demasiado ajustada. En el contexto social, mucho no había para hacer, muchas opciones no hay, hemos elegido siempre el estudio y nos hemos orientado para eso.

Y así se discutió: “Tienes universidad pero yo no la puedo costear, tratá de ver si terminas algo que tenga salida laboral, de pocos años, y luego vos eliges la carrera que vos quieres, la carrera de tus sueños.”

Yo entro como docente en el año '90, viene el santiagueñazo en el año '93. En el ingreso mío he hecho en el Interior, he sido docente de campaña, he estado en una escuelita a 60 km de la capital. El caso de la docencia en ese momento, año '90, estaba muy politizado. Sí ahora hay cosas que marcan una tendencia, sigue incursionando la política en el ámbito docente, te hablo más que nada de la designación de cargos. Nosotros con el tiempo hemos aprendido a querer esta profesión, a amar esta profesión. (Entrevista a docente 2, 2016)

*La mirada de lxs docentes sobre lxs estudiantes*

En las entrevistas realizadas y en las conversaciones informales surge la necesidad de establecer un vínculo con lxs estudiantes que incluya no sólo lo estrictamente académico, sino también lo afectivo. Antes que los procesos de enseñanza-aprendizaje, “está la parte humana”, hay que conocerlos, escucharlos, saber de sus problemas, porque en caso contrario desertan. La contención es entonces una función esencial del docente y de todo el personal de la escuela, equiparada al proceso de enseñanza o incluso con mayor valoración.

La población estudiantil es caracterizada a partir de sus carencias y vulnerabilidades. Faltas que tienen que ver con el empleo formal, la vivienda en buenas condiciones, el acceso a servicios públicos básicos como la salud y la educación, a una alimentación saludable, y sobre todo en los varones jóvenes en relación a la problemática con las drogas y el alcohol. Ésta es una temática recurrente en los diálogos con los docentes, que ubican, sin explicitarlo, a muchos de estos sujetos, jóvenes, sin trabajo, con trayectorias escolares truncas y expulsivas, y casi exclusivamente varones, en el lugar de “chicos con problemas”, de acuerdo a la categoría utilizada por una docente. La otra opción clasificatoria de los sujetxs que asisten es en la de sujeto carente (“con problemas”) y que entonces necesita más que una contención pedagógica, una contención social y afectiva (Brusilovsky, 2010). Si lxs docentes se han podido adaptar a esta última función, la tarea docente se vuelve cada vez más dificultosa ante la necesidad de disciplinar y vigilar a esos “chicos con problemas” que constantemente buscan romper las normas, se escapan de las aulas y “fuman” (marihuana) en los baños y pasillos, impiden la realización ordenada de las actividades pedagógicas planteadas por el docente (al desconcentrar a sus compañeros y compañeras en su accionar). Justamente la elección de una docente de trabajar en la modalidad se relaciona con el trabajo con estos “chicos que tienen problemas”:

Al principio lo veía como una posibilidad de trabajar, pero con el tiempo me ha ido gustando esto de trabajar con estos chicos que tienen problemas

Primero está la parte humana, vos tienes que charlar con ellos, sino en este tipo de escuelas, los chicos se te van, porque no se sienten atendidos, no se sienten contenidos en este tipo de escuelas. Sino no, no les interesa y se van. Pero como te decía, mi experiencia ha sido muy buena. Ha habio años en que los chicos han sido, cómo decirte, que les costaba estudiar, estaban en otra cosa, eran indisciplinados.

lo de las inasistencia es algo normal en este tipo de escuelas, pero vienen regularmente, mantienen la asistencia. Y también favorece que viene gente grande. Por ahí, los chicos cuando ven que hay gente grande es como que se contienen un poco, se puede trabajar mejor en el aula. (Entrevista a docente 1, 2016)

Entonces, una tarea en el aula (además de la de contenerlos) es la de lograr disciplinar a estos jóvenes silvestres y que cumplan con las tareas planteadas y, fundamentalmente, no entorpezcan el proceso de aprendizaje de los demás. En esto es importante la presencia de estos estudiantes mayores, ya que “favorece que viene gente grande. Por ahí, los chicos cuando ven que hay gente grande es como que se contienen un poco, se puede trabajar mejor en el aula.” (Entrevista a docente 1, 2016). El retomar el control es entonces fundamental. Fundamental como parte de la función docente, pero también resulta importante que estos jóvenes silvestres retomen el control de sus propias vidas que han perdido en manos de la *sustancia*.

*Qué son las ciencias naturales: La elección de los temas*

Dos criterios priman para la selección de los contenidos a trabajar en el aula: su utilidad para la vida cotidiana de los estudiantes y su relación con el contexto de Santiago del Estero.

Las temáticas deben tener utilidad en el contexto de la práctica concreta de los y las estudiantes. Deben servirles, entonces, para poder operar en su realidad cotidiana y para poder significar ésta en nuevas formas. En el universo de la realidad cotidiana se incluyen desde ir a la verdulería, hasta el diálogo con otras personas (para lo cual se requeriría cierta “cultura general” que permita interpretar el discurso del otro) y un análisis de la actualidad según lo expresan los medios de comunicación (por lo cual es frecuente el uso de diarios y noticias). Más allá de la cultura general, no aparecen en nuestros registros la posibilidad de abrir la mirada hacia nuevas temáticas por el disfrute, por mostrar un universo cultural que les ha sido restringido a las y los estudiantes y que quizá podría ser de su agrado y diversión. Tampoco para una caracterización crítica de la sociedad desigual en la que participan estos estudiantes, que pertenecen a las clases excluidas de ésta.

Por otra parte, aparece la necesidad de conocer “su terruño”, Santiago del Estero, como forma de reafirmación de una identidad y también en tanto pertenece a su realidad más inmediata (importante para el criterio anteriormente descripto). Así en las entrevistas se repite la importancia de poder diferenciar los árboles nativos de Santiago del Estero, sus posibles usos en el mundo productivo y como hierbas medicinales, la geografía santiagueña, etc.

también trato de hacer un enfoque desde el lugar donde ellos viven. Los árboles de Santiago, qué se obtiene de los árboles, los remedios naturales que hacemos aquí en Santiago. (Entrevista docente 1, 2016)

No hay en el registro ninguna afirmación de conocer otras realidades, que amplíen la experiencia vital de los sujetos a partir de la experiencias de otrxs y puedan cuestionar así el status quo de su vida y su realidad social. La necesidad de la abstracción, de la conceptualización, no aparece como criterio de selección de los contenidos en el aula, más allá de que algunos temas (sobre todo de matemática, pero también los que aparecen al preguntar específicamente por ciencias naturales) lo requieran.

Nosotros tenemos, algo que podemos guiarnos aquí. Tenemos como una currícula le decían antes, adonde vemos más o menos qué podemos dar.

Yo de todos modos selecciono algo que van a usar a diario, a mí no me sirve darles cosas que ellos no van a usar. Entonces yo selecciono cosas, por decirte temas de matemática, hay cosas que ellos tienen que saber manejar. Porcentaje, el SIMELA, algunas cosas de geometría, el perímetro. Si bien vos no puedes ver en profundidad todos los temas, pero que tengan idea de lo que estás hablando. Si les preguntan algo en la calle, o si ellos si van a una verdulería cómo van a plicar lo que se les enseña aquí, lo que les toca vivir a diario a ellos. No tiene sentido darles algo que no saben lo que les estás dando. Y les hago hincapié en ello, algo que les sea útil y les sirva a ellos.

En sociales les preguntas y ya saben ellos, te ubican los continentes, te ubican los mapas, te ubican los países vecinos de la Argentina, qué es por ejemplo cuando hablamos de América Latina, que es cosa que uno habla de los temas latinos, que sepan qué significa latino. Es cosa que yo les hago hincapié siempre. (Entrevista a docente 1, 2016)

Por último, al preguntar explícitamente por temáticas de las ciencias naturales, dos grandes áreas se destacan: las ciencias biológicas (ligadas sobre todo al estudio de ecosistemas y medio ambiente y la fisiología humana) y enfermedades (como el dengue, tabaquismo y drogadicción). La selección de contenidos abarcaría unas pocas problemáticas socioambientales del medio rural provincial (como el desmonte), pero casi ninguna del ambiente urbano en que está inscrita la escuela. Vemos entonces, nuevamente, una selección basada en el criterio de la utilidad para la vida cotidiana más inmediata, pero también relacionada con los saberes de lxs propixs docentes, que según sus propios dichos, carecen de una formación rigurosa en las demás áreas de las ciencias naturales (física, química, ciencias de la tierra, etc.). De este modo, se obtiene una visión reducida del alcance de los fenónemos estudiados por las ciencias naturales, que condiciona la construcción de una epistemología de las mismas.

*La falta de material específico*

Lxs docentes mencionan en diversas oportunidades la carencia de materiales didácticos que sean específicos para el trabajo con jóvenes y adultos.

sí hay cosas que falta pulir en las escuelas de adultos, nosotros no tenemos material específico, pero trato dentro de mis posibilidades de adaptarlo a ellos, a la edad que tienen ellos, y de sacar por ejemplo de distintos libros, yo saco las actividades lo que sé que van a poder trabajar, y bueno, lo adapto así, dentro de mis posibilidades. También trabajamos con diarios, notas periodísticas, cosas de actualidad también. Estaban viendo lo que era el MerCoSur, la UNASUR, son cosas que tienen que estar al tanto. (Entrevista a docente 1, 2016)

Si ya el trabajo en la modalidad requiere de una selección de contenidos respecto a los del diseño curricular de niñxs y adolescentes, esta falta implica que deban adaptar material que está pensado y producido para el trabajo con niñxs y adolescentes, tanto por su complejidad como por las temáticas que no son necesariamente de interés para grupos de edad tan distintos. También ocurre que deben producir material propio para abordar problemáticas que no son adecuadas para niñxs, pero que son preponderantes entre la población de las escuelas de jóvenes y adultos (sexualidad, adicciones, paternidad/maternidad, empleo, etc.). Lxs jóvenes y adultxs además están plenamente insertos en la participación política, con lo cual se hace necesario el trabajo para la construcción de herramientas que permitan un mejor análisis de las coyunturas políticas, sociales, culturales y económicas provinciales y nacionales, lo cual mencionan se realiza a partir de noticias, diarios y textos de la actualidad.

**Estudiantes**

*Experiencias previas y motivaciones para la vuelta*

Lxs estudiantes encuestados y/o entrevistados en su totalidad han tenido experiencias previas en la escuela, aunque hayan desertado a muy temprana edad (desde el segundo grado hasta el séptimo grado). Las causas de la deserción son variadas: necesidad de ayudar en las tareas familiares (domésticas y/o productivas), embarazos, empleo, falta de expectativas respecto a los beneficios de transitar el sistema educativo, etc.

Una importante parte de la población escolar es joven (menor a 25 años) y en buena medida desempleada: o siguen dependiendo de sus familias enteramente o realizan “changas” ocasionales. En las entrevistas aparece que la escuela no lxs ha contenido, no ha logrado despertar ningún interés por lxs temas, problemáticas y contenidos allí abordados, y a la vez no había generado expectativas de grandes cambios en su situación socio-económica. La vuelta a la escuela se relaciona con la esperanza de mejorar su situación en el mercado laboral a partir de la titulación primaria. Pocxs (sobre todo mujeres) aseguran que desean luego asistir a la educación secundaria de jóvenes y adultos y culminar su educación obligatoria.

De la población mayor a 25 años, sólo encontramos un varón entre los 11 entrevistadxs/encuestadxs. Las mujeres dicen que la razón para volver a la escuela primaria tiene que ver mayormente con una obligación como contraparte del cobro de un plan social y en mucho menor medida, como una deuda pendiente con ellas mismas y como forma de dar ejemplo a sus hijxs que hoy están transitando el sistema educativo (“para poder darles a mis hijos un futuro mejor”) y también para poder ayudarlxs en ese proceso (“me sirve para explicarles a mis hijos”, “para poder ayudar a mis hijos con los temas de la escuela”).

*Qué son las ciencias naturales: deseos de aprendizaje*

Al preguntar por sus deseos en torno al aprendizaje en esta nueva chance educativa, lo primero (y único) que surge se relaciones con construir herramientas en torno a la lectura y escritura y en menor medida relacionadas con la matemática, sobre todo con el poder realizar cuentas, operaciones matemáticas básicas, (a lo sumo cuestiones de porcentaje). No hay entre las respuestas obtenidas temáticas que se relacionen con las ciencias sociales, las ciencias naturales, la participación ciudadana, lo artístico, lo recreativo, etc.

Los intereses respecto a las ciencias naturales sólo aparecen al preguntar de forma directa por ellos, y comprenden casi únicamente cuestiones relacionadas al medio ambiente (y la degradación de éste), la clasificación de los seres vivos y la fisiología humana. Es decir, se acentúa el carácter biologicista de los intereses en torno a las ciencias naturales respecto a los planteos de lxs docentes en cuanto a la amplitud del área.

Al indagar respecto a qué temáticas serían consideradas de las ciencias naturales, sólo en un ciclo donde el tema fue explícitamente trabajado en clase aparecieron en el registro de lxs estudiantes cuestiones que se relacionan con disciplinas que no son la Biología. Incluso al indagar respecto a la temática del agua potable entre lxs estudiantes de primer ciclo, no se habían cuestionado qué era el agua potable ni de dónde provenía el agua que llega a sus casas a través de la red.

**Conclusiones**

Creemos que más que obtener conclusiones cerradas, este trabajo exploratorio abre interrogantes a ir asumiendo en el futuro. Se abren, a nuestro entender, dos grandes interrogantes a partir de este trabajo inicial.

En un primer lugar, y más ligado a la didáctica (nuestro interés inicial y principal en este trabajo), se abren indagaciones respecto a formatos de intervención en las aulas que puedan ayudar a la construcción de miradas más amplias sobre las ciencias naturales, a la vez que se apoyen en las problemáticas más sentidas por la población que hoy transita las aulas de la Educación de Jóvenes y Adultos, en este caso en el nivel primario. Esto llevaría a pensar y crear en conjunto con lxs docentes propuestas que vinculen la Educación en Ciencias Naturales junto a, por ejemplo, la Educación Ambiental y la Educación para la Salud, que abarcan el estudio, análisis y reflexión sobre problemáticas que se encuentran entre las mayores preocupaciones relevadas entre lxs docentes.

Por otro lado, en un camino ligado a la sociología de la educación, pero también a la sociología del trabajo y la sociología política, se abren interesantes interrogantes respecto a las representaciones de lxs docentes sobre el mercado laboral santiagueño en las décadas de los '80 y '90 e inicios de los 2000 y sobre las modalidades de acceso a cargos en el sistema educativo en dichas épocas. Esto no es una temática que estuviera presente entre nuestrxs interrogantes, pero apareció recurrentemente en los diálogos y entrevistas al preguntar por las trayectorias docentes y laborales de lxs sujetxs. Si bien hay una serie de indagaciones respecto a los mecanismos de contratación en el empleo público municipal y provincial en Santiago del Estero durante el juarismo, que se lo ha caracterizado como trabajo político, estas son incompletas y no abarcan más que superficialmente al sistema educativo (Vommaro, 2006 y 2009; Vommaro y Quirós, 2011; Silveti, 2013; Zurita, 1997 y 1999). Estas cuestiones, aparecidas durante el transcurso de este estudio y que forman parte de forma secundaria de nuestrxs objetivos, si bien permitirían comprender en mejor medida sobre todo las formas de legitimación y control de la sociedad por parte del juarismo, también tienen relación con las formas de ejercicio de la docencia y por lo tanto, con las prácticas pedagógicas en el aula.

**Bibliografía**

Blazich, Susana; Guarino, Graciela; Gómez, Lorena y Pujalte Ibarra, Carmen (2012). Algunas aproximaciones a la educación primaria para jóvenes y adultos en la Provincia de Chaco, en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 34, número 1, 23-33.

Blazich, Susana y Ojeda, Mariana (2013). Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica., en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 35, Número 1, 43-53.

Bourdieu, Pierre y Saint Martin, Monique de (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, 9(19).

Brusilovsky, Silvia; Cabrera, María Eugenia y Kloberdanz, Carina (2010). Contención. Una función asignada a las escuelas de adultos, en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(1), 25-39.

Brusilovsky, Silvia (2004). Nuevos planes para viejas discriminaciones. El caso de la educación media de adultos. Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones Educativas en América Latina.* Universidad Nacional de La Pampa.

Dargoltz, Raul E. (2003). *Hacha y Quebracho. Historia Ecológica y Social de Santiago del Estero. Santiago del Estero*. Ediciones Vizozo Libros.

Dumrauf, Ana (2006). La mirada de los otros: algunas preguntas y reflexiones para un debate necesario acerca de la educación en ciencias hoy. *8º Simposio de Investigadores en Educación en Física,* Gualeguaychú, Argentina.

Fourez, Gerard (1997). *Alfabetización Científica y tecnológica.* Buenos Aires, Colihue.

Kriner, Alicia (2003). Los obstáculos en el aprendizaje del adelgazamiento de la capa de ozono en los alumnos de 12 a 18 años. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad de Buenos Aires.

Kurlat, Marcela (2014). El “culto a las letras” en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Un obstáculo en los caminos de escritura, en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 36(1), 60-90.

Kurlat, Marcela (2007). Jóvenes con primaria incompleta en la búsqueda de una segunda chance educativa. Estudio de caso, en: *I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa*, Secretaría de Investigación - Facultad de Educación Elemental y Especial - Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Lemke, Jay (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona, Paidós.

Martínez, Ana Teresa (2012). De la noción de caudillo a la comprensión de un régimen. *Trabajo y Sociedad* 18, Santiago del Estero.

Molina Galarza, Mercedes y Maselli, Angelina (2014). Representaciones docentes acerca de la escolarización de personas jóvenes y adultas., en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 36, número 2, 51-64.

Rodríguez, Lidia (2009). La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe., en: Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Volumen 3, Número 1, Universidad de Salamanca, 2009.

Silveti, Jorge Luis (2013). La estructura productiva en la última etapa de hegemonía juarista 1995/2004. En: Saltalamacchia, Homero (comp). *Política y ciudadanía en Santiago del Estero. Cuadernos de investigación /3*. Santiago del Estero.

Sirvent, M.T. (2004). La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. *Revista del IICE* 22: 64-75, Buenos Aires.

Vommaro, Gabriel (2006). Acá no conseguís nada si no estás en política. Los sectores populares y la participación en espacios barriales de sociabilidad política. Anuario de Estudios en Antropología Social: 161 – 177, Buenos Aires.

Vommaro, Gabriel (2009). Redes políticas y redes territoriales en la construcción del posjuarismo. En: Silveti, María Isabel (comp). *El protector Ilustre y su régimen: redes políticas y protesta en el ocaso del juarismo.* Santiago del Estero, Universidad Nacional de Santiago del Estero.

Vommaro, Gabriel y Quirós, Julieta (2011). "Usted vino por su propia decisión": repensar el clientelismo en clave etnográfica. *Desacatos* 36, México.

Zurita, Carlos (1997). El trabajo en un área tradicional de Argentina. Marcos demográficos, estructura ocupacional y subutilización en Santiago del Estero. *Estudios Sociológicos* 15(4), México.

Zurita, Carlos (1999). Estratificación social y trabajo: Imágenes y magnitudes en Santiago del Estero. *Trabajo y Sociedad* 1(1), Santiago del Estero.

**La educación primaria para adultos en la Ciudad de Buenos Aires. Perspectivas de la experiencia educativa a partir de la Historia de Vida**

**Marcela Greco**

[marcelafgreco@hotmail.com](mailto:marcelafgreco@hotmail.com)

**Contexto de la Ciudad de Buenos Aires**

El presente trabajo forma parte de una producción con sede en la Unidad de Gestión de la Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa[[8]](#footnote-9). En la serie de trabajos que anteceden a este informe, se indagó en el alcance y características principales de la oferta estatal de nivel primario para jóvenes y adultos, indagando en los conceptos de demanda potencial y demanda efectiva, siguiendo el concepto de Sirvent y Llosa.

A pesar de la mejora en los niveles educativos logrados en la población, en 2010 aún permanecían 67.402 jóvenes y adultos de 15 años y más con el nivel primario incompleto (3,4% de la población en esas edades). La distribución territorial de esta población, se concentra en las comunas 4, y 8 de la Ciudad, las cuales manifiestan los niveles más críticos en las condiciones de vida medidos a través del índice de vulnerabilidad[[9]](#footnote-10). Esta distribución actualiza la perspectiva mencionada en la educación de adultos, a través de la cual se percibe en su población destinataria, sujetos atravesados por condiciones materiales de vida vulnerables, para las cuales las ofertas de educación agrupadas en la modalidad adultos constituye una oferta de “segunda oportunidad” o bien “reescolarización”. Atento a los grupos etareos que componen esta demanda potencial, un 11,2% se compone de aquellos de 15 a 29 años, un 35,4% lo compone la población entre 30 y 59 años y finalmente el grupo más grande, el 53,4% de esta población lo componen aquellos de sesenta años y más. Si bien los más jóvenes no componen un grupo de gran peso estadístico, en las realidades de estas escuelas se trata de un grupo en expansión y tal vez con mayores posibilidades de lograr atravesar el pasaje entre la demanda potencial y la demanda efectiva

La población destinataria de las ofertas de nivel primario, es decir, con el nivel primario incompleto, disminuyó su volumen y su peso proporcional en la población entre los años 2001 y 2010. Disminuye al mismo tiempo el volumen de jóvenes y adultos que presentan credenciales educativas hasta primario completo y secundario incompleto. Esta tendencia ilustra el acceso creciente al nivel educativo secundario completo y más. Sin embargo, paradójicamente, entre los años 2001 y 2010 aumenta el volumen de adultos en situación de analfabetismo, pasando de 11.175 a 12.403. Esta población se concentra, al igual que aquella con nivel hasta primario incompleto, en las comunas 4, 7, y 8, marcando fuertemente el cordón sur de la Ciudad con población en condiciones de “Vulnerabilidad educativa”.

**La oferta de gestión estatal**

La gestión estatal incluye ofertas de nivel primario a través de Escuelas Primarias de Adultos (EPA), Centros Educativos de Educación Primaria (CENP) y tres ofertas de modalidad a distancia: el programa OPEL, los Centros de Terminalidad a Distancia, y el programa FINES. La ciudad cuenta con el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEBYT) desde el año 1990, el cual lleva adelante un proceso educativo que conjuga la alfabetización, la terminalidad del nivel primario y la oferta de talleres de expresión artística y comunicacional, recreación, capacitación para el trabajo y el apoyo a proyectos e iniciativas vinculadas a la economía social, desde el enfoque de la educación popular.

La educación primaria vigente para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires constituye una oferta del año 1980 cuando a través del Decreto Nº 2815-PEN-80, pasa a ser competencia de la Municipalidad de la Ciudad. Su diseño curricular data del año 1987 y su oferta presencial[[10]](#footnote-11) en la Ciudad se concentra en las Escuelas Primarias de Adultos (EPA) y los Centros Educativos de Nivel Primario (CENP).

Las EPA funcionan a contra-turno en establecimientos de nivel primario contando cada establecimiento con la figura del director/a y secretario/a. Están destinadas a jóvenes y adultos de 14 años en adelante y su plan de estudios comprende tres ciclos formativos – con un docente a cargo de cada ciclo-, al fin de los cuales se obtiene el Certificado de terminación de Nivel Primario. La supervisión de esta oferta aborda la complejidad de este trabajo docente, considerando los modos de composición que presentan los grupos de edades variadas y el desafío pedagógico que implica enseñar en grupos tan heterogéneos. La propuesta EPA presenta mayor cantidad de unidades educativas en las comunas 1, 3, 4 y 8 (zona centro-sur), donde a su vez se concentra el mayor volumen de su matrícula total (entre 350 y 550 alumnos por comuna). Los CENP (también destinados a estudiantes de 14 años en adelante) se diferencian de las EPA por dos características: los tres ciclos formativos están a cargo de un único docente pluriciclo frente a todos los estudiantes y además funcionan en horario diurno en distintas instituciones alojantes de la sociedad civil, con una matrícula que se concentra en las comunas 1,4 5 y 8.

Desde 1994 se integraron a las Escuelas Primarias de Adultos (EPA) la oferta de **cursos especiales** de capacitación laboral[[11]](#footnote-12), sobre la base del Diseño Curricular para la Educación Primaria de Adultos, que contiene un eje específico sobre la actividad laboral. En 53 las escuelas primarias (65% sobre su total) se ofrecen los cursos especiales, y al año 2015 cuentan con 8.155 alumnos[[12]](#footnote-13). Los mismos suelen estar destinados a la formación de perfiles ocupacionales tradicionales centrados en el desempeño de actividades administrativas, de mantenimiento y reparación, de producción y comercialización artesanal, entre otras, que se llevan a cabo en ámbitos de trabajo tales como oficinas administrativas, pequeños talleres, comercios, emprendimientos familiares, puestos artesanales o servicios domiciliarios.

Las ofertas de EPA, CENP y PAEByT estarían efectivizando una demanda por la educación de un 7,5% de la población de la Ciudad de Buenos Aires de 15 años y más que en 2010 aún no había terminado el nivel primario

En el análisis de la matrícula entre los años 2001 y 2014 se puede observar que las tendencias no son homogéneas en todo el territorio, sino que es en zona Sur donde se produce el mayor crecimiento de matrícula y se concentra en la oferta de PAEByT.

Al analizar las posibles vinculaciones entre el crecimiento de matrícula a nivel territorial y la demanda potencial de la población adulta, se presenta el interrogante por una problemática vinculada a la construcción de demanda, que como explica Llosa, remite a la construcción de sentido propia de los sujetos que forman parte de este campo. En este punto, nos parece pertinente triangular una estrategia cuantitativa con una cualitativa por las características del fenómeno. El crecimiento de la matrícula en determinadas comunas de la zona sur de la Ciudad estaría dando cuenta – en principio - de una mayor concentración de población con condiciones de vida marcadas por la vulnerabilidad. Desde un enfoque de logros educativos, se encuentra claramente diferenciada lo que denominaremos Zona Sur (Comunas 4 y 8), y lo que sería el resto de la Ciudad.

El fenómeno de la vinculación de los jóvenes y adultos con las ofertas sin embargo, se muestra como una problemática que remite al orden del sentido que adquiere esta oferta para los sujetos Adultos. Partimos del supuesto de la construcción de demanda, que como explica Llosa, se vincula directamente con las experiencias y sentidos puestos por el sujeto en las instituciones.

Las preguntas que nos han guiado fueron ¿Cuáles son las condiciones que facilitan el acercamiento del joven y adulto a las ofertas educativas formales? ¿Cuáles son sus principales dificultades para sostener la cursada? ¿Cuáles condiciones facilitarían la continuidad de sus estudios?

**Las trayectorias educativas en EPA. Indicadores tradicionales y alternativos**

Como parte de la estrategia implementada, realizamos a modo exploratorio un análisis de cohorte en una escuela de la ciudad, elegida según un muestreo intencional teórico. Se trata de una etapa del trabajo en el que adoptamos el enfoque propio del estudio de caso, por medio del cual abordamos en profundidad las características de una institución educativa. El objetivo fue observar algunas tendencias en las trayectorias de los jóvenes y adultos pero realizando un seguimiento nominal, es decir, identificando a cada sujeto.

Los indicadores sobre las trayectorias educativas que ofrece el sistema de estadísticas continuas permiten ver los movimientos globales de las unidades educativas respecto a determinados aspectos.

En principio contamos con el indicador Matrícula y Egreso. En el caso de esta oferta de Escuelas de Nivel Primario para adultos, a partir del año 2008 se discontinuo la construcción del indicador Salidos Sin Pase[[13]](#footnote-14), que constituía la única variable proxy al fenómeno del abandono. Al no contar con este indicador, el análisis de cohorte en los años consignados nos permitió también indagar en el abandono intraanual (Cuadro 2) visualizando quienes de aquellos inscriptos a lo largo del año continuaban siendo alumnos regulares a diciembre del mismo año lectivo.

Cuadro 1: Matrícula según Ciclo. Años 2008 a 2014. Caso 1

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| AÑO | CICLO 1 | CICLO 2 | CICLO 3\* | TOTAL |
| 2008 | 6 | 7 | 25 | 38 |
| 2009 | 6 | 5 | 14 | 25 |
| 2010 | 7 | 7 | 21 | 35 |
| 2011 | 13 | 8 | 16 | 37 |
| 2012 | 9 | 9 | 20 | 38 |
| 2013 | 7 | 7 | 17 | 31 |
| 2014 | 3 | 9 | 20 | 32 |

\*Se trata de un ciclo con dos secciones.

Fuente: Elaboración propia en base a registros escolares.

El caso abordado, que denominaremos Caso 1, se trata de una escuela con cuatro secciones, una de primer ciclo, una de segundo ciclo y dos de tercer ciclo (Cuadro 1). La matrícula total se mantiene entre los 25 y 38 alumnos, con mayor cantidad de alumnos del tercer ciclo[[14]](#footnote-15). Esta escuela, ubicada en el barrio de Once, cuenta también con una oferta de tres cursos especiales, más la oferta de Terminalidad, que no fueron incluidos en este análisis.

Cuadro 2 – Abandono Intraanual en % según Ciclo. Años 2008 a 2014. Caso 1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| AÑO | CICLO 1 | CICLO 2 | CICLO 3 |
| 2008 | 0 | 0 | 28 |
| 2009 | 50 | 40 | 43 |
| 2010 | 29 | 49 | 5 |
| 2011 | 54 | 37 | 25 |
| 2012 | 33 | 44 | 43 |
| 2013 | 0 | 43 | 29 |
| 2014 | 33 | 0 | 25 |

Fuente: Elaboración propia en base a registros escolares.

El indicador de abandono intraanual aborda la posibilidad de sostener la cursada a lo largo del año para los jóvenes y adultos en el período consignado. Como puede observarse, con excepción de tres años (2008, 2013 y 2014) en que algunos ciclos no tuvieron casos de abandono, el promedio de abandono alcanza por le general los dos dígitos, entre el 25% y el 50%. Tratándose de secciones pequeñas, con no más de 13 alumnos, este indicador daría una pauta de lo difícil que les resulta a los adultos continuar con el ciclo lectivo una vez que se tomó la decisión de comenzar con la propuesta educativa.

Otro indicador que se exploró es la continuidad en la escuela una vez que se egresa del ciclo, es decir, en los casos de finalizar el primer y segundo ciclo, la tendencia a continuar con esta oferta educativa.

Cuadro 3 – Continuidad en la EPA según Ciclo. Años 2008 a 2013. Caso 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| AÑO | 1ª a 2ª | 2ª a 3ª |
| 2008 | 0 | 1 |
| 2009 | 1 | 2 |
| 2010 | 1 | 3 |
| 2011 | 4 | 3 |
| 2012 | 1 | 0 |
| 2013 | 2 | 4 |

Fuente: Elaboración propia en base a registros escolares.

En este caso, fue notoria la baja tendencia que tienen los alumnos de continuar cursando en la misma institución, habiendo aprobado el ciclo anterior. Se trata de los alumnos que tienen más chances de continuar al haber en principio, abordado “exitosamente” el ciclo anterior. Al tratarse de un análisis de “sistema cerrado”, sólo se analizan los movimientos al interior de esta institución. Existe por lo tanto la posibilidad que los alumnos hayan continuado al año siguiente en otra institución de educación formal[[15]](#footnote-16). Finalmente, de acuerdo a datos de Egreso, en el año 2014 se registran siete egresados de esta EPA, que representaría el 28% del alumnado de ese mismo año.

Se registraron también casos aislados (tres) de vuelta a la institución al segundo año de haber aprobado el primer o segundo ciclo. Es decir, se puede sostener con mucha dificultad la continuidad año tras año para finalizar el nivel. En este punto, el interrogante se vuelca hacia las dinámicas propias de los sujetos íntimamente ligadas con sus vivencias y representaciones acerca de la escuela ¿Cuáles son las condiciones y motivaciones que los inclinan a abandonar en el mismo año? ¿Cuáles son los condicionantes para continuar o no al año siguiente?

Como exponen Legarralde y Ponce de León, los indicadores tradicionales (en su trabajo son utilizados para abordar las dinámicas de la escuela media común) nacen a la luz del análisis de poblaciones. Al intentar abordar en las motivaciones y condicionantes para trayectos educativos interrumpidos, resulta limitada su capacidad explicativa. Es entonces que se impone un cambio de unidad de análisis de la población hacia el sujeto, y por ende un abordaje desde la perspectiva cualitativa.

**El abordaje desde las Historias de Vida**

Seguimos el concepto de Godard de **trayectoria**, entendiendo por ésta a “esquemas de movilidad en que se metió un individuo, sabiendo de donde partió. Ahí estamos hablando de pendiente social, pensamos en los diferentes momentos a través de los cuales se construye una trayectoria” (página 37). También tomaremos de Godard, la utilización de cuatro historias entrelazadas, que incluyen la historia residencial, la historia familiar, la historia de formación y finalmente la historia profesional. Estas cuatro historias aportan elementos de análisis a las condiciones mencionadas por Llosa a saber; condiciones del entorno vital, del entorno familiar y vincular cercano, y las condiciones del contexto sociohistórico nacional, barrial e institucional. La pregunta eje en la reconstrucción de esta Historia de Vida es acerca de cuáles condicionantes y motivaciones se presentaron en la trayectoria vital y educativa de la entrevistada que incidieron directamente en su experiencia educativa.

En las entrevistas en profundidad tanto del directivo como de una docente del Caso 1, surgieron algunos aspectos del perfil de los adultos y jóvenes que concurren al establecimiento. Tal y como se encuentra desarrollado en informes de otros años, esta matrícula se caracteriza por su heterogeneidad, tanto en edades como en situaciones laborales, habitacionales y perfiles de trayectorias previas. Se le solicitó permiso al director para elegir un alumno para desarrollar entrevistas en profundidad y luego una docente sugirió el caso de Patricia[[16]](#footnote-17), que en 2016 se encuentra cursando el primer ciclo de la escuela. Finalmente se realizaron tres entrevistas semi estructuradas en profundidad para abordar todas las dimensiones del cuestionario**.**

**Historia residencial y familiar, de formación y profesional. Entorno vital y familiar**

Patricia es oriunda de una provincia del Noroeste argentino, y vivió hasta los dieciséis años en un entorno rural, cercano al pueblo de Iruya. A los dieciséis años, tiene a su primer hijo, aún residiendo en la casa familiar. A los diecinueve años migra del campo a la ciudad de Buenos Aires dando lugar a un momento clave de su historia (turning point). Las condiciones familiares de vida en el entorno rural no propician una temprana inserción en la escuela. Su familia, como otras del lugar, vivía del cuidado de animales en una economía de autosustento. Su padre viajaba a la provincia de Tucumán toda vez que se presentaba la oportunidad de trabajar en la recolección de la caña de azúcar.

*“Mi infancia fue toda en el campo, yo no fui a la escuela. Aparte mis padres…..mi papá……en esas épocas no había escuelas, más en el campo; no había escuelas, y una que no te querían mandar a la escuela porque la escuela no era para la mujer, la escuela era para los varones – era lo que me decían - todas mis tías no saben leer, no saben leer ni escribir, solamente mis tíos saben leer y escribir, pero mis tías… ni mi mamá, nada y nosotras seguimos el mismo camino. Yo me crié en el campo, y después cuando yo tenía catorce años llegó la escuela, era obligación ir a la escuela y que pasó..mi papá no me quería mandar , yo ya tenía catorce años, yo tenía dos hermanas y yo al ser mayor no me quería mandar porque decía que la escuela era para andar con los muchachitos…es ignorancia de ellos, a pesar que mi papá sabía leer y escribir, hizo el servicio militar…todo, él era así, viste?”*

A los dieciséis años se convierte en madre, situación que es mal vista por su padre y su entorno familiar. Gracias a un contacto con su prima, decide instalarse en la Ciudad de Buenos Aires dejando a su hijo de un año al cuidado de una tía en la provincia de Salta. Patricia relata su férrea decisión de instalarse en Buenos Aires para conseguir oportunidades laborales. Comienza trabajando en servicio doméstico con cama en una casa de familia en Barrio Norte. Luego de unos años trae a su hijo a vivir con ella y continúa trabajando en servicio doméstico pero sin estar en la modalidad “con cama” sino que realiza trabajo por horas.

Una vez instalada en Buenos Aires, en el año 1987 aproximadamente, siguiendo el consejo de quien fuera su empleadora, inicia estudios de lectoescritura en una iglesia cercana a su lugar de trabajo.

“*La monjita me preguntó “Vos tomaste la comunión?” …Eramos varias…Y yo lo hice. Mi prima me dijo “Es muy importante”. Me dijeron así “Confirmación, comunión” y yo no entendía nada…La monjita empezó a preguntar, me quedé pensando…”No” porque no sabía lo que era …me pregunta “Pero vos te bautizaste?” y yo le dije que sí . Ella dijo “Todas las chicas que están acá… a anotarse!”, entonces todas veníamos los sábados a la comunión. (…) Leer no aprendí, me costó mucho, lo que sí aprendí fue el abecedario, aprendí las vocales, a sumar y a restar números chiquitos, a contar hasta cien; pero leer me costaba un montón. Ahora aprendí a leer…”*

Una vez que su empleadora sufre un accidente y demanda más horas de trabajo, Patricia debe abandonar los estudios en la Iglesia, y no vuelve a participar de una instancia educativa hasta el año 2011. Median catorce años entre una experiencia educativa y otra. Durante este lapso de tiempo continua trabajando en servicio doméstico hasta conseguir trabajo en una empresa servicios de limpieza para oficinas y desde hace más de cinco años trabaja en un hospital público de la ciudad, realizando tareas de limpieza.

El relato acerca de sus condiciones para regresar a la escuela se vincula con la propia escuela primaria en la que cursan sus hijos y por cambiar su situación familiar y laboral.

*“Fue que retiraba el boletín de mi hijo y la señorita me mandaba notas y yo no entendía, yo no lo firmaba, y me dice la señorita – y ese fue el problema - “Vos no firmás las notas de tus hijos!” y le dije a la maestra “Yo no lo firmo porque yo no sé leer” Y ahí fue cuando me dijo, que había escuelas para adultos por la noche, y me dio la dirección de la escuela de la calle X y otra en Pueyrredón también pero yo vivía cerca de la de la Calle X fui a esa “*

*“Cuando el más chico fue más grande, yo empecé a salir, él ya había cumplido diez años, y dije “Qué hago acá encerrada como una tonta?” Y empecé a salir, después mi hijo el mayor y el otro también empezaron a trabajar y a ayudarme y fue cambiando, se me fue aliviando porque me ayudaban a pagar el alquiler, después mi hija empezó a trabajar y también se fue. Y cambio todo y por eso empecé a ir a la escuela, un poco tarde no?”* *Es que yo ahí me sentía más aliviada porque mis hijos ya eran más grandes y además me decían “Mamá, no tenés que trabajar tanto” Y yo dejé de trabajar tanto en las casas, voy a la escuela, y ahí empecé.”*

Separada de su última pareja cuando transita el embarazo de su hijo menor, Patricia sostiene económicamente a sus cuatro hijos hasta que estos se hacen más grandes e ingresan a trabajar. El tiempo de cuidado de su familia incide fuertemente en que ella destine un tiempo a tareas para ella misma.

“*En 2011 empecé a ir a una escuela, acá, pero después tuve que dejar de vuelta. Empecé a ir en Marzo y en Julio dejé porque trabajaba en otro lado y no me alcanzaban los horarios y llegaba tarde a la escuela. ¿Qué hice? Tuve que dejar. Me daba vergüenza llegar a las siete y media porque entraban a las seis y media…y dejé (…). Tenía muy buenas compañeras, la profesora también era muy buena. Te ayudaba bastante ella me decía “Vení aunque sea tarde”, y la directora también. Me decían “Volvé”. Pero yo les decía “Pero no puedo, tengo que pagar alquiler, tengo que vestir a mis hijos…!” Tenía que trabajar sí o sí…Se me hacía muy difícil porque (antes de 2014) mis hijos eran chicos y no trabajaban*…”

Para Patricia es muy importante contar con la ayuda financiera de los hijos una vez que trabajan, y de su apoyo explícito para que “deje de trabajar tanto”. De su experiencia en el año 2011, no relata una complejidad propia de la dinámica escolar, sino que todo el peso de la decisión recae en la limitación del tiempo para asistir a la escuela.

**La percepción del vínculo con el estudio**

Patricia muchas veces hace alusión a su “lentitud” en los procesos de aprendizaje, asume que a ella es a la que le cuesta más que a todos. Pero también, al encontrarse con pares en las distintas instancias de aprendizaje (la escuela y la iglesia) se encuentra con otras situaciones de vida similares a la suya en las que las circunstancias laborales y de mudanza incidieron en la interrupción de la asistencia a la escuela.

*“La mayoría (de mis compañeras) eran de las provincias, de Tucumán, santiagueñas…había, ahí en la iglesia había chicas que estaban igual que yo, que eran de Corrientes, bien de los campos, que también tenían sus ovejas; de Santiago del Estero. El año pasado también tenía compañeras que eran de Santiago del Estero, de lugares tipo monte…Claro…a mí al principio me daba vergüenza…Pero cuando me encontré por primera vez…fui a la iglesia y me encontré con chicas que también…no habían hecho la escuela, algunas fueron a la escuela y por motivos de los padres que se habían mudado, y entonces tuvieron que dejar la escuela. Entonces tuvimos que pelearla acá, algunos dicen “Que feo”, porque acá tenemos de grande que trabajar y aprender, es como que no nos da la cabeza…Pero es como que no aprendemos..! no es como los chicos…nos cuesta un montón aprender….!”*

*“Los números eran más fáciles, pero después me empezaron a gustar las letras. Si al principio hubieras visto mi cuaderno era un desastre, no podía hacer los números…Sabes lo que me costó? Sufrí un montón…”*

*“ Yo ahora voy a otra escuela. Algunos están más adelantados y yo estoy más atrasada. Y a mí me encanta hacer las oraciones, la otra vez hice oraciones de Salta, y eso me encanta. Hice una oración del lugar donde yo nací, de los pájaros de Salta…y eso le gustó a la señorita. La señorita me dice “Vos parece que no pero entendés bien” (risas) Lo que pasa es que me cuesta, yo tengo que estar tranquila, bien tranquila para entender todo. Yo tengo las otras compañeras, mucho más rápidas que yo…tal vez ella me ganan, y yo voy más atrás pero no me quedo. Yo digo “Voy a luchar, voy a luchar y voy a entender”, como con matemática, digo, guste o no me guste, es una materia que tengo que aprender…”*

Ante la pregunta “¿Qué querías aprender?” en distintos momentos de la vida, Patricia relata que sí sabía que la escuela era un espacio en el que le hubiese gustado estar, y padeció la necesidad de no comprender números y calles para ubicarse en la Ciudad. Sin lugar a duda, la transición entre dos entornos habitacionales y laborales diametralmente distintos resultó la de mayor envergadura y peso en su trayectoria vital. Nunca dudó que sus hijos irían a la escuela en forma permanente, sin ver la posibilidad de un posible abandono. Tres de sus cuatro hijos finalizaron el nivel secundario y dos de ellos continúan estudiando enfermería. El más chico se encuentra cursando el nivel secundario en una escuela técnica del barrio de Almagro.

“*En ese momento no (tenía ganas de aprender), porque yo estaba más contenta de ser mamá, cuando yo tuve a mi hijo, yo no tenía ninguna idea de estudiar. Pero cuando mis hermanitas iban a la escuela y traían el cuaderno a mí me daba curiosidad y mi hermana más chica empezaba a cantar. Yo me acuerdo del arroz con leche que fue lo primero, y yo le dije “De donde sacaste eso?” Ella me dice “La señorita nos enseñó” y eso me llamaba la atención. Y cuando yo veía el cuaderno, ella me decía “Este es el 1, este es el 2…” y yo no podía ni a palos..me costaba…”*

*“yo ya cuando vine acá, miré de otra manera...Me interesaba otra cosa, veía como iban a la escuela los chicos, yo veía chicas de 16 años que yo me encontraba…a la hija de mi prima, que leía y yo quería ser como ella, quería aprender a leer. Yo sufrí mucho cuando llegué, porque yo no sabía que calle es ni los números, porque mi prima – imagínate – que me tenía que venir a buscar…Yo trabajaba de lunes a viernes con cama, entonces de lunes a sábado, mi prima me venía a retirar, me llevaba a su casa y el lunes me venía a dejar, no sabía yo, no sabía las calles, los números”*

De la misma manera, siempre estuvieron presentes en su imaginario, dos profesiones en las que le hubiera gustado desarrollarse: policía y enfermera. Patricia relata que desde su temprana edad, admiraba a los policías que veía por su pueblo. Al llegar a Buenos Aires e insertarse laboralmente en un hospital, entra en contacto con las profesiones ligadas al ámbito de la salud

*“Y yo me acuerdo que cuando entré veía a las enfermeras y yo las veía y quería ser verme así…(…). Si, te encontrás de todo también, con esos que trabajan para el corazón…cardiólogos se llaman…Es lindo eso, ves de todo, y yo veo cómo han estudiado para llegar a todo eso!¡ Cómo es que llegaron! por eso ahí reniego, mi papá nunca me puso a la escuela, al menos tendría la primaria, hubiera sido mucho más fácil hacer la secundaria…”*

**La experiencia en las EPA**

Patricia relata que en su primer experiencia en la EPA se ve trunca por la necesidad de tiempo para trabajar, pero no menciona otras situaciones que le dificultaran su tránsito por la escuela. Tanto la docente como el grupo es “bueno”. Luego de no asistir por tres años, vuelve en 2014 a la misma escuela y ya no encuentra a sus viejos compañeros y tampoco a la que fuera su docente en 2011. Finalmente, decide cambiarse de escuela. Si bien aduce la cuestión de la cercanía, también menciona el cambio de docentes que tuvo en la escuela del año 2014, y la falta de libros en la escuela actual, como dos cuestiones no favorecedores. En el caso de sus compañeras, relata la problemática del ausentismo docente

*“Yo me quise cambiar. La otra escuela me quedaba lejos, me tenía que tomar el 29 y tardaba un montón, llegaba tarde, y dije “Voy acá que es más cerca” y me fui a inscribir a la otra, no le dije nada a la señorita…La maestra nos llamó a todos los que habíamos aprobado, para volver (…)* ¡*Qué habrán pensado mis compañeras de la otra escuela! Porque también se pasaron a esta escuela, todas mis compañeras. Tenían problemas porque la maestra faltaba mucho…faltaba mucho la maestra, así que están acá mis compañeras en primero.”*

*“Si, 2014 me costó, hay veces que faltaba, tuve varias faltas, me dormía… Este año dije “No voy a faltar tanto”…en 2014 teníamos una profesora, después nos cambiaron, y después tuve a mi profesora M. Era buena, era buena, era mucho más exigente, nos daba mucha tarea. Nos costó, al estar con otra maestra como que vos te acostumbrás, de repente te ves con otra y no la conoces, ella tampoco nos conoce a nosotros como somos, pero sobretodo nos hemos llevado bien..porque era muy buena profesora…”*

*“No, si yo falto la maestra no pide (tarea), vos sabes que una cosa. Eso es lo que me extraña, no nos dan libros. Nos dan, tal vez fotocopias…Por eso yo acá leo mis libritos, tengo mis libros para leer.*

*E: Es interesante saberlo, tal vez tu maestra no sabe que querés un libro, se lo dijiste a tu maestra?*

*P: Si, yo le dije “Yo quiero un libro”*

**La experiencia educativa en el contexto de la Educación permanente y su desafío**

El caso de Patricia, a modo exploratorio, da pistas acerca de aquellas circunstancias y motivaciones que la vinculan con distintas experiencias educativas. Siendo oriunda de otro entorno, se ve limitada severamente por su falta de conocimientos de lectoescritura. La ciudad impone otros conocimientos y saberes que puede adquirir en la medida que otros actores facilitan su acercamiento con experiencias educativas (su antigua empleadora, la docente de sus hijos). El límite más fuerte parece ser estructural y vinculado con el tiempo dedicado a su trabajo. Podemos arriesgar que se pone en juego también cierto “enganche” con los contenidos vistos y la dinámica propuesta, que se ve mermada por el cambio de docentes y la certeza de Patricia en “limitaciones” que serían individuales y propias de su experiencia personal. Siguiendo el concepto que desarrolla Kessler acerca de las trayectorias de baja intensidad, pensado para los estudiantes de nivel secundario – por el cual se visualizan ciertas características del vínculo de los jóvenes con la experiencia escolar, en el caso de la educación del adulto, también puede observarse este “hiato” de sentido en el vínculo con lo escolar, sólo que está mediado por dos cuestiones que el sujeto percibe como externas a la escuela: el tiempo destinado a otras obligaciones y las propias “limitaciones”.

La oferta de educación para los sujetos jóvenes y adultos que no concluyeron el nivel primario, presenta además el desafío de inscribirse, de acuerdo a las últimas normativas, en el paradigma de la educación para toda la vida, o educación permanente. Entre los objetivos consignados para la modalidad, se presenta el desafío de generar espacios adaptados a las necesidades y circunstancias del sujeto adulto. Se presenta de esta manera el desafío de identificar y reconocer los condicionantes que intervienen en una vinculación con sentido para generar una inclusión plena de los sujetos, los cuales en su mayoría han atravesado una cantidad de experiencias adversas.

El enfoque de Historias de vida se presenta de esta manera como una herramienta de gran valor para explorar en aquellas configuraciones vitales que dan lugar a experiencias educativas históricamente situadas, con la posibilidad de identificar condiciones que faciliten y mejoren la experiencia educativa de los sujetos. Quedan planteados los interrogantes acerca de cuáles configuraciones en la oferta facilitan o entorpecen una experiencia más enriquecedora de los sujetos, en relación a sus creencias, deseos y necesidades.

**Bibliografía**

Desmarais, D. (2009) "El enfoque biográfico", en *Revista Cuestiones Pedagógicas*, nº 20. Sevilla.

Godard, F. (1998), “El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales”, en *Cuadernos del CIDS*. Serie II Número 1, p. 5-51

Ferrer, U. (2009) "Del tiempo anónimo al tiempo biográfico", en *Persona. Revista Iberoamericana de Personalismo Comunicativo*. Nº 11 año IV. Argentina.

Legarralde, M.; Ponce de León, A. (2014) “De los “desertores” a los alumnos con escolaridad en riesgo. Investigaciones y políticas en la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires (2009 -2012)” ponencia presentada en II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORANEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACION”

Llosa, S. (2005). Las biografías educativas de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación permanente. Cuadernos de Cátedra. Opfyl. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires

Sirvent, M.T. y Llosa, S. (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Año* VII Nº12, agosto 1998. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila Ed.

Sinisi, L. Schoo, S. Montesinos (2010) Trayectorias educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias en la escuela media. Serie de informes de Investigación Nº1 .Ministerio de Educación de la Nación, Area de Investigación. DiNIECE

Krichesky, M.(Coord.) , Cabado, G., Greco, M., Saguier V. (2014) Los centros educativos de nivel secundario y la perspectiva de sus directores Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Pujadas Muñoz, Juan José (1992), El método biográfico: El uso de historias de vida en ciencias sociales. Cuadernos metodológicos Nº 5. Madrid. CIS.

**Construyendo una experiencia de Educación Popular en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tensiones y desafíos**

Alloatti, Ángel – Cabrera, Fátima – Estigarribia, Banesa

Fevre, Gastón – Galán, Román – Nan, Raúl

Pérez Fontela, Mariana – Torres, Analía

Somos trabajadorxs[[17]](#footnote-18) de la educación del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo para Jóvenes y Adultos (PAEByT), que depende del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

Este programa se origina por iniciativa del Gobierno Nacional, como Plan Nacional de Alfabetización en el año 1985, a dos años de la recuperación de la democracia, luego de la última dictadura militar, uno de los períodos más sangriento de la historia argentina.

El PAEByT lleva adelante el proceso que va desde la alfabetización hasta la terminalidad de la Educación Primaria destinada a jóvenes y adultos que no iniciaron o no terminaron esta instancia educativa. También brinda el desarrollo de talleres de expresión artística y comunicacional, recreación, capacitación para el trabajo y el apoyo a proyectos e iniciativas de micro-emprendimientos.

Las tensiones y los desafíos que genera llevar a cabo un proyecto pedagógico fundamentado en los postulados de la Educación Popular en el marco de una política pública estatal sustentada en principios neoliberales serán los focos de atención en esta presentación. Con este fin, abordamos los siguientes aspectos: “Inserción comunitaria y territorialidad”, “Características de lxs estudiantes y de lxs trabajadorxs”, “Propuesta pedagógica” y “La experiencia como punto de partida y referencia”.

**Inserción comunitaria y territorialidad**

El PAEByT cuenta con más de 70 centros distribuidos en el ámbito de la CABA, con una alta concentración en las zonas de mayor población en condiciones de vulnerabilidad socio-económica[[18]](#footnote-19). Cada uno de los centros se inserta en espacios comunitarios o institucionales –asociaciones de vecinos, hogares de jóvenes, centros de atención para la mujer, jardines comunitarios, escuelas infantiles, sindicatos, capillas e iglesias, universidades, centros y comedores comunitarios, fábricas recuperadas, etc.– a partir del reconocimiento de las necesidades educativas y del derecho social a la educación vulnerado. Esto facilita el acceso de la población e introduce en el seno de la comunidad un espacio vital para promover la educación, la cultura y la participación ciudadana. De esta manera, se rompe la lógica del sistema educativo en la cual la tarea docente está circunscripta al edificio escolar y posibilita su movilidad reconociendo que donde hay una necesidad hay un derecho que garantizar. Sin embargo, esta situación que valoramos como una ventaja, da lugar a que el Ministerio de Educación, al no tener a su cargo la infraestructura de estos espacios, se desentienda y no se responsabilice de proveer los recursos básicos para la práctica educativa. Sólo aporta el salario de lxs docentes sin hacerse cargo de las condiciones mínimas de equipamiento ni de los recursos didácticos correspondientes. Por otra parte, la autonomía que construimos y sostenemos colectivamente entra en tensión con las demandas que le hacemos al gobierno -siendo la presencia en el barrio del Estado- y la posibilidad de cierta injerencia de dicho gobierno que sea contraria a los intereses de nuestra propuesta y de las comunidades donde trabajamos.

La inserción territorial requiere un conjunto de tareas por parte de lxs educadorxs que va más allá de las actividades desarrolladas en los centros con lxs estudiantes, entre ellas, el trabajo de campo que se desarrolla en forma continua permitiendo conocer el contexto y vincular al centro con la comunidad. Dicho trabajo posibilita la elaboración de los diagnósticos participativos teniendo en cuenta sus dimensiones sociocomunitaria y pedagógica.

La construcción de territorialidad favorece la participación en redes, las articulaciones con organizaciones barriales y sus referentes, el acompañamiento de problemáticas puntuales de la zona y/o de estudiantes y la elaboración de proyectos. Llevar a cabo estas actividades dentro del horario de trabajo está en los fundamentos del PAEByT, de manera que son reconocidas y aceptadas como parte de la propuesta de inserción territorial, incluso ante un sistema educativo que concibe a lxs educadores como meros ejecutorxs de sus políticas y no como partícipes en la construcción de ellas.

Este anclaje territorial requiere de un equipo interdisciplinario con una presencia estable acompañando la tarea de lxs educadorxs tanto en el trabajo de campo como en la construcción de los diagnósticos participativos. Sin embargo, más allá de los constantes y reiterados pedidos a la Dirección del Área de ampliación de POF (Planta Orgánica Funcional) no se han destinado al Programa nuevos cargos ni horas por ya más de 9 años.

**Característica de lxs estudiantes y trabajadorxs**

La principal característica de la población que asiste a nuestros centros es la heterogeneidad en cuanto a edad y género (particularmente, jóvenes y mujeres adultas), procedencia[[19]](#footnote-20), historias de vida y experiencias educativas transitadas. Son estudiantes mayores de 14 años que, por cuestiones sociales, han quedado al margen del sistema educativo en la edad establecida por ley, no pudiendo insertarse o siendo expulsadxs del mismo. En su mayoría, viven en situación de pobreza, marginación y desarraigo, con necesidades básicas insatisfechas y en condiciones materiales de existencia degradada cuyos derechos a la salud, educación, trabajo, vivienda, entre otros, son sucesivamente vulnerados por la violencia social e institucional. Desde este contexto, también generan y reinventan formas activas de participación y organización a partir de sus fortalezas centradas en tomar iniciativas, en unirse y tener esperanzas frente a las dificultades y en la posibilidad de superarse con humildad y espíritu solidario.

Otras características son la movilidad y la discontinuidad en relación a la permanencia y a la asistencia a los centros. En gran parte, estas situaciones son producto de la inestabilidad laboral y en el acceso a la vivienda (y a los derechos vulnerados mencionados anteriormente). Ante esta realidad, el PAEByT sostiene la inscripción durante todo el año y la condición de regularidad facilitando el acceso a la educación en cualquier momento del ciclo lectivo y superando los obstáculos que implican para lxs estudiantes quedar libres o perder la vacante, como puede ocurrir en otras propuestas educativas. Una dificultad que visualizamos a corto plazo es la propuesta desde el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires de extender las inscripciones on line a todas las áreas de educación, propuesta que por el momento como área y desde lo sindical venimos resistiendo.

El grupo de educadorxs está formado por trabajadorxs que se desempeñan en distintos roles: maestrxs de ciclo (a cargo de la alfabetización y la educación básica), capacitadorxs laborales (a cargo de la enseñanza de diversos oficios), talleristas (a cargo de las propuestas de arte, comunicación y recreación), orientadorxs pedagógicxs (a cargo del acompañamiento de la práctica en los centros), profesionales complementarixs (a cargo del seguimiento psicosocial y comunitario), asistentes técnicx-docentes (a cargo de la tarea administrativa) y la coordinación (a cargo de la gestión general).

Como trabajadorxs, entendemos nuestras acciones desde una intencionalidad pedagógica que asume el sentido ético-político y democratizador de la educación popular para la desnaturalización, concientización y transformación de la realidad. Entendemos fundamental seguir creciendo en el compromiso y la creatividad apostando a la formación permanente. Para ello, contamos con un espacio de capacitación en servicio, encuentros semanales, que nos brinda la posibilidad de construir nuestro rol desde la reflexión-acción de nuestra práctica, conociendo la originalidad de esta posibilidad ya que otros ámbitos educativos no la tienen.

En la construcción colectiva de nuestra identidad nos proponemos ser promotorxs de situaciones de enseñanza que posibiliten el desarrollo humano, social y productivo, mediadorxs en los aprendizajes a través de las relaciones dialógicas, generadorxs de estrategias que respeten la diversidad a través de una participación responsable, crítica e inclusiva. Asimismo, nos consideramos parte activa en el proceso de construcción del proyecto educativo del PAEByT.

Esta identidad como trabajadorxs del PAEByT –programa con 31 años de trayectoria en la ciudad– se fue construyendo desde dos vertientes, por un lado, a partir del trabajo cotidiano en los centros junto a estudiantes y referentes, por otro, a partir de la lucha por los derechos laborales y por la estabilidad de lxs educadorxs y la continuidad del programa. Desde sus orígenes, nuestro programa fue concebido como “parche” o como mecanismo de reparación ante la “falla” del sistema educativo, estableciéndose con el Estado una relación de precariedad laboral a través de contratos anuales sin garantía de continuidad. Sin embargo, la trayectoria del PAEByT –construida y fortalecida desde las prácticas y en el vínculo con las comunidades– fue asumiendo, con ese respaldo, validez y autoridad propia lo que nos posibilitó continuar con la tarea por muchos años incluso en situación de inestabilidad.

La lucha que nos dimos como trabajadorxs organizadxs sindicalmente[[20]](#footnote-21), y que se tradujo en conquistas progresivas, tuvo un punto de inflexión con el definitivo ingreso al Estatuto Municipal del Docente (2010) y la inserción permanente del Programa en la estructura educativa, sin perder nuestra identidad y opción por la educación popular e iniciando, de este modo, el proceso de titularización de lxs educadorxs. El ingreso al Estatuto requirió el armado de los perfiles correspondientes a los cargos nombrados en la POF, tarea que se llevó adelante y que se materializó con la participación de todxs lxs trabajadorxs del Programa. Actualmente, seguimos demandando al Estado por más cargos y horas que nos permitan ampliar nuestra tarea ante el constante pedido de apertura de centros.

**Propuesta pedagógica**

La propuesta pedagógica del PAEByT se funda en la defensa del derecho social a la educación en el marco de los derechos humanos dentro del contexto latinoamericano y desde la perspectiva de los sectores populares. Toma como punto de partida la realidad social, y las situaciones problemáticas que de ella se desprenden, con la intencionalidad pedagógica de abordarlas desde un análisis crítico y reflexivo descubriendo y potenciando fortalezas y sueños en busca de la transformación social.

Desde los ejes de la Educación Popular, optamos por un enfoque de aprendizaje basado en el desarrollo y la construcción de capacidades así como de aprendizajes significativos socialmente productivos, culturalmente inclusivos, políticamente emancipadores y ecológicamente sustentables.

Dicha propuesta se desarrolla en centros en los que se trabaja la alfabetización y la educación primaria y en otros en los que se aborda la capacitación para el trabajo.

Los centros de alfabetización y educación primaria funcionan cuatro días de la semana con una duración de cuatro horas diarias. Se trabaja simultáneamente con los tres ciclos, articulando las áreas de conocimiento y abarcando desde los procesos de alfabetización hasta la finalización del nivel primario con la certificación correspondiente. En muchos de estos centros, la propuesta se complementa con la integración de talleres semanales a los proyectos educativos.

Llevar a cabo nuestra propuesta pedagógica nos enfrenta con dos tensiones que intentamos desafiar: la primera, la tradición transmitida en los institutos de formación docente que, en su mayoría, proponen un abordaje disciplinar ante la propuesta de trabajar desde proyectos con áreas integradas; la segunda, la exigencia inicial por parte de lxs estudiantes de actividades individuales que responden a una escolaridad tradicional y normalista construida desde su propia percepción y vivencia de sus trayectorias escolares ante la propuesta de construcción colectiva de conocimiento que valora y parte de sus propios saberes.

Una dificultad a la hora de pensar la tarea concreta en los centros es la falta de material didáctico pensado desde la lógica de la educación para jóvenes y adultos a la vez que desde la de la Educación Popular. Esto nos desafía en nuestra creatividad para dar lugar a producciones nuevas y originales, incluso, sin contar con el tiempo ni con los recursos necesarios para ello.

En relación a la continuidad educativa en el momento de la promoción del nivel de educación primario, se genera una nueva tensión al elegir el lugar en el que nuestrxs estudiantes puedan empezar los estudios secundarios. Dicha tensión está centrada en el desafío por encontrar un espacio acorde a sus expectativas y posibilidades. En tal sentido, este proceso es acompañado por lxs trabajadorxs del Programa dando lugar a las articulaciones con los bachilleratos populares, sedes del Plan FinEs, CENS y escuelas medias y de reingreso. A esto se le suma la dificultad del acceso a la educación secundaria a quienes al recibirse tienen 16 y 17 años ya que, por normativa, no hay lugar que lxs albergue salvo la nueva experiencia de los ex Centros de Formación Profesional devenidos en bachilleratos para jóvenes a partir de estas edades.

Los centros de capacitación para el trabajo funcionan con una frecuencia semanal de cuatro horas diarias. La actividad que en ellos se desarrolla se centra en el aprendizaje de diversos oficios así como la promoción de microemprendimientos y cooperativas desde la lógica de la economía social. Esta línea vinculada con el trabajo, un aspecto singular del Programa –como su nombre lo indica– no cuenta con los recursos (ni insumos ni equipamiento) ni con los cargos necesarios para sostenerla y ampliarla. Además, estos aprendizajes, si bien cuentan con una certificación, la misma no está reconocida para el ejercicio de los oficios como ocurre con otras instancias del sistema.

**La experiencia como punto de partida y referencia**

La permanencia y continuidad del PAEByT – muchas veces en riesgo por la alternancia de diversas gestiones de gobierno y por la situación de precariedad e inestabilidad que por mucho tiempo caracterizó al Programa – tienen sus bases más sólidas en la decisión política de haber profundizado y defendido la opción por la Educación Popular y en la construcción de su identidad que, desde sus prácticas, ha generado transformaciones a la propuesta original.

Desde lo transitado, se fueron gestando nuevos desafíos que pudimos materializar en nuevas prácticas:

- **La capacitación en servicio**. En un principio, no estaba unificada en un mismo día y horario lo que generaba una fragmentación de criterios. Apostando a la construcción de una identidad colectiva, comenzamos un proceso que permitiera reunirnos a todos los grupos en un mismo horario y lugar (1999). Este espacio de capacitación fue resignificado por lxs trabajadorxs ya que en la actualidad excede las tareas administrativas y de formación para la que ha sido pensada. Es un espacio de contención, reflexión y construcción de las prácticas educativas y de miradas críticas de la realidad en la que estamos inmersxs. También, es un espacio en el cual se desarrollan asambleas para la discusión sobre reivindicaciones laborales. La experiencia de los últimos años se caracteriza por el armado de la propuesta de talleres temáticos simultáneos definidos desde las necesidades e intereses de lxs educadorxs a cargo de trabajadorxs del mismo Programa ante la burocratización en la solicitud de capacitaciones al Estado y de una oferta que no responde a nuestras realidades.

- **Promociones adelantadas.** En un principio, no existían. Desde nuestra concepción de educación de jóvenes y adultos, consideramos importante respetar las trayectorias de cada estudiante y acreditar saberes, por lo que promovemos la terminalidad primaria en otros momentos del año posibilitando la articulación de la continuidad educativa con el nivel medio, particularmente a mitad de año (2000). Consideramos importante que esta experiencia pueda avalarse desde una normativa para garantizar su continuidad, reclamo que venimos sosteniendo ante las autoridades correspondientes quienes desde los hechos respetan esta práctica aunque no avanzan en dicha legitimación.

**- El trabajo en pareja pedagógica.** En un principio, un solo educador estaba a cargo de cada centro. Debido a la complejidad del trabajo y con la intención de enriquecerlo, empezamos con la experiencia del trabajo en pareja pedagógica (2005). Con el tiempo, esta experiencia fue extendiéndose. Sin embargo, no todos los centros trabajan hoy con esta modalidad y, en los casos en que ocurre, no está reconocida como tal desde la gestión ministerial: cada centro con pareja pedagógica representa para el sistema dos centros distintos con sus respectivos docentes.

- **Equipo psico-social comunitario**. En un principio, este equipo no existía. Desde una mirada interdisciplinaria de nuestro trabajo, empezamos a gestar la idea de que nuestra tarea fuera acompañada por profesionales con otra formación –trabajadorxs sociales, psicólogxs, pedagogxs, etc.– sin contar con cargos para ello. Profesionales de otras áreas de gobierno que estaban en busca de otros espacios de trabajo pidieron pase a nuestro programa. De esta manera, empezó a tomar forma esta propuesta (2007). Hoy, en el marco de la lucha por el ingreso al Estatuto Docente, contamos con el reconocimiento de estxs trabajadorxs como parte del programa como profesionales complementarixs.

- **Territorialidad**. En un principio, con escaso criterio de territorialidad, cada orientador pedagógico (en ese momento llamadx responsable zonal) acompañaba el trabajo de un grupo de educadorxs (siendo 8 grupos en total). Con la intención de favorecer el vínculo entre los centros (y sus educadorxs y estudiantes) en los barrios, decidimos construir cuatro grupos de referencia para fortalecer articulaciones y redes en el territorio (2012), siendo acompañado cada uno de ellos por una pareja pedagógica de orientadores. Se constituyen así cuatro zonas en función de la localización de los centros que no se corresponden con los distritos escolares de las escuelas primarias comunes ni con los sectores de las escuelas primarias para jóvenes y adultos.

- **Talleristas.** En un principio, la propuesta del PAEByT no contenía la formación artística y comunicacional sino de manera informal. Se desarrollaron en algunos centros las primeras experiencias de radios abiertas (2000) que fueron tomando otra dimensión a partir de nuestra participación en las radios comunitarias (2006). Otra forma de expresión fue el desarrollo de talleres artísticos intercentros llevados a cabo por lxs mismxs educadorxs aprovechando la riqueza en la diversidad de formación de varixs de ellxs. En el marco del ingreso del PAEByT al Estatuto del Docente Municipal elaboramos los perfiles de lxs trabajadorxs que forman parte del programa logrando incorporar la figura de tallerista profundizando, así, la propuesta de educación integral.

La experiencia y la posibilidad de reflexionar sobre ella nos permitió construir (y seguir haciéndolo) una estructura sólida y a la vez flexible legitimando nuestras prácticas y dando cuenta que es posible poner la estructura al servicio de lo que la realidad, y estas prácticas insertas en ella, demandan.

**A modo de cierre, para seguir reflexionando...**

A partir del análisis y la reflexión de nuestras prácticas, visualizamos parte de nuestra historia y nos reconocemos en la construcción de un camino hacia una propuesta de Educación Popular. La tarea nos fue encontrando con lxs estudiantes, con las comunidades, con sus realidades, problematizando situaciones y recreando posibles, respuestas construyendo conocimiento y legitimando prácticas, a veces con aciertos, otras con frustraciones, pero siempre aprendiendo y reafirmando nuestra opción.

De esta manera, nos reconocemos trabajadorxs de la educación, sujetos que formamos parte de un colectivo atravesadx por los lineamientos de un gobierno neoliberal y que convive con los límites de un sistema educativo que no se sustenta en la Educación Popular pero con la posibilidad de construir prácticas cotidianas que nos permiten acercarnos a los postulados de una educación liberadora.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL:

**BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA:**

- Alejandro Delgado, Martha: “La coordinación: una íntima y esencial pluralidad”, en “Coordinación de grupos. Miradas múltiples”, Editorial Caminos, La Habana, 2003.

- Freire, Paulo: “El grito manso”, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2003.

- González Rodríguez, Nydia: “Manual de buenas prácticas. Reflexiones sobre el trabajo comunitario desde la Educación Popular.” CEAAL Caribe, Cuba

- Jara, Oscar: “Conocer la realidad para transformarla.” Editorial Alforja, Costa Rica, 1992.

- Jara H, Oscar. “Los desafíos de la Educación Popular.” Editorial Alforja, Costa Rica, 1984.

- Núñez Hurtado, Carlos. “Educar para transformar y transformar para educar.”, IMDEC. A.C, México, 1992.

**DOCUMENTOS:**

- “Alfabetización y democracia en la construcción de una pedagogía emancipadora.” Edición interna del PAEByT, 2013.

- “Capacidades de estudiantes y docentes de la Educación Permanente de jóvenes y adultos.” Documento de la Mesa Federal, Noviembre 2011.

- “Educación permanente de jóvenes y adultos – Documento Base.” Consejo Federal de Educación-Anexo I-Resolución CFE N° 118/10, 2010.

- “Hacia la estructura curricular de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.” Documento aprobado en general por la Mesa Federal de la EPJA, 21 de noviembre de 2011.

**El sujeto de la EDJA desde la mirada del equipo de intervención psicosocial comunitaria, PAEByT**

Marcela Kurlat, Micaela Manteiga,

Alba Lanzilotto, Nancy Peñaloza

**Introducción**

La presente ponencia se propone describir características de los sujetos que constituyen la demanda efectiva por educación primaria a partir de nuestra experiencia de trabajo en docencia e investigación en el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT)[[21]](#footnote-22) dependiente del Área del Adulto y el Adolescente de la Dirección de Adultos de la Ciudad de Buenos Aires, a fin de dialogar sobre los desafíos y necesidades para la formación docente específica, como área de vacancia en la actualidad.

El Equipo de Intervención Psicosocial Comunitaria (EIPS) no existió siempre en los más de 30 años que lleva el Programa, sino que su origen implica un posicionamiento político, una lucha ganada frente a la complejidad en la experiencia de la tarea docente de los más de 70 centro educativos ubicados en diversos espacios alojantes de la Ciudad de Buenos Aires, la mayoría en las villas de emergencia. La misión del EIPS es trabajar desde una mirada interdisciplinaria en la construcción de los procesos educativos específicos fortaleciendo la inclusión y promoviendo derechos sociales desde una concepción de Educación Popular y de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. El mismo está conformado por una trabajadora social, una psicóloga, una socióloga y una lic. en ciencias de la educación. Las funciones específicas del equipo son:

* Interactuar con los restantes actores del PAEByT (docentes, orientadores pedagógicos, coordinación, talleristas y capacitadores laborales, estudiantes y sus familias) a fin de potenciar estrategias y recursos para la efectivización de la demanda por educación y la terminalidad del nivel primario.
* Favorecer espacios de reflexión para orientar intervenciones en situaciones específicas grupales y singulares de los/as estudiantes.
* Establecer instancias de acompañamiento social y educativo para los/as estudiantes y sus familias.
* Facilitar la comunicación con instituciones/organizaciones/Programas y/o redes en función del diseño de intervenciones específicas en pos de la inclusión educativa.
* Promover la construcción colectiva de la identidad y de los lineamientos de trabajo del PAEByT.

¿Quiénes son los sujetos que recibimos diariamente en el PAEByT, desde nuestra experiencia en el Equipo de Intervención Psicosocial Comunitaria? ¿Desde qué articulaciones con instituciones y programas? ¿Cuál es el entramado social que desafía a las intervenciones de enseñanza? ¿Cuáles son las necesidades y problemáticas en la formación de educadores, frente a las características de la población que el PAEByT aloja?

La ponencia que proponemos compartir intenta responder a estas preguntas, abriendo el diálogo y la reflexión sobre qué dispositivos son necesarios para promover el ejercicio del derecho a la educación a lo largo de toda la vida, la necesidad de formación docente específica frente a las complejidades de la trama y la premura de articulación con políticas públicas más allá de las meramente educativas.

**Los sujetos de la educación de jóvenes y adultos**

Desde la propia experiencia en el Equipo de Intervención Psicosocial Comunitaria del PAEByT, recibimos en nuestros centros a estudiantes que no pudieron ingresar y permanecer en el sistema educativo por razones de injusticia social o que bien fueron expulsados del mismo, que viven en situación de pobreza, exclusión y marginación, con necesidades básicas insatisfechas, en condiciones materiales de existencia degradadas cuyos derechos humanos a la salud, educación, trabajo, vivienda -entre otros-, han sido y continúan siendo sucesivamente vulnerados por la violencia social e institucional.

Desde diversas dimensiones, podemos caracterizar a la población como:

- Personas adolescentes, jóvenes y adultas, de 14 años en adelante. En muchos casos, llegan a los centros de terminalidad de nivel primario expulsados del sistema primario ordinario, algunos con experiencias previas en la modalidad de jóvenes y adultos, otros transitando por primera vez una experiencia educativa en esta modalidad.

- Una gran parte de la población es migrante de provincias del norte del país o de países limítrofes, con lenguas madres diversas (aymara, quechua, guaraní). En ocasiones, las personas inmigrantes, habiendo concluido estudios primarios en su país de origen, tienen la necesidad de validar su título obteniendo uno nuevo para continuar estudios. La diversidad lingüística y cultural que este fenómeno conlleva debe ser contemplada y valorizada en la currícula específica, desde la potencia y la riqueza que promueven.

- Adolescentes en situación de riesgo, jóvenes madres a edad temprana, personas en situación de calle y/o situación de consumo problemático, jóvenes judicializados en conflicto con la ley penal en busca de contención y acompañamiento para sostener un espacio educativo, de nuevos aprendizajes y de un espacio acogedor donde sentirse alojados.

- Personas adultas mayores que no se alfabetizaron o que no habiendo concluido su trayectoria escolar tienen como asignatura pendiente y necesidad personal el obtener el título primario, madres y padres que desean acompañar mejor a sus hijos en su trayectoria escolar.

- Personas que reciben un plan social como contraprestación a su permanencia en el espacio educativo.

- Personas jóvenes y adultas con discapacidad intelectual, física, sensorial y/o emocional, que pueden llegar o no a través de articulaciones con escuelas especiales, hogares de salud mental, hogares convivenciales o de medio camino. La condición de discapacidad requiere de la formación docente en dispositivos de apoyo al aprendizaje diversos, adecuados a las distintas modalidades de aprendizaje.

- Personas en procesos de alfabetización inicial. Dichos procesos pueden pensarse como una trenza de tres hebras (Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2012): un entretejido entre las '*conceptualizaciones más genuinas'* acerca de lo que la escritura representa (producto del intento de los sujetos por desentrañar este objeto de conocimiento lingüístico-social a partir de sus prácticas culturales); las '*marcas de exclusión*' que han dejado huellas a lo largo de su historia en la visión de sí mismos como aprendices en general y como lectores y escritores en particular; y las '*marcas de enseñanza*' que se han ido forjando en sus experiencias educativas previas y actuales. Dichas hebras pueden llegar a formar nudos que será necesario desatar para promover prácticas alfabetizadoras más potentes. El proceso de apropiación del sistema en personas jóvenes y adultas constituye muchas veces un camino laberíntico de construcción de la lengua escrita, con idas y vueltas, caminos que se entrecruzan y algunos recovecos que caracterizan de modo particular su alfabetización inicial, lo que conlleva desafíos para la enseñanza y necesidades específicas en la formación docente. Afirmamos a partir de nuestras investigaciones en el área que la alfabetización de personas jóvenes y adultas es mucho más compleja que la de niños, y que no alcanza con programas de pocos meses sostenidos por voluntariados, sino que requiere de tiempos prolongados de interacción continua con la cultura escrita.

- Sujetos trabajadores, con trabajos precarizados o desocupados, personas que buscan ampliar sus oportunidades y buscan ser incluidas en el mercado laboral. Los sujetos están inmersos en un contexto que los condiciona. Frente a la alta desocupación, se ofrece desde el Programa la capacitación en oficios, se estimulan las salidas laborales, se motiva a formar cooperativas de trabajo, redes sociales que promuevan la venta de sus producciones. Se fomenta la socialización entre pares, la cooperación y el acompañamiento generando conciencia acerca del trabajo en la sociedad en la que vivimos. La formación en el trabajo constituye intervenciones específicas al interior de la currícula.

**Los desafíos a la enseñanza**

Frente a las marcas subjetivas generadas por la expulsión de la escuela a edades tempranas -o directamente la omisión del acceso a la educación-, los estudiantes llegan a los espacios educativos con la intención de cumplir con un derecho que les fue negado. Se propone desde el Programa esencialmente el grupo, el trabajo colectivo desde la objetivación de la propia realidad, que no es individual sino que es parte de un sistema que ha generado la exclusión. Se busca romper con las ideas frecuentes de “*este mundo no es para mí*”, o “*no me da la cabeza para esto*”, frases que se reìten una y otra vez a lo largo del tiempo.

Como hemos detallado, la educación de jóvenes y adultos se caracteriza por la diversidad de nacionalidades, de lenguas, de edades, de historias, de ciclos que conviven en un mismo espacio de terminalidad del nivel. Esta propuesta es integrada también a estudiantes de educación especial. La tarea de conocer, respetar, convivir con las diferencias hace que en ese juego de intercambios de mutua representación interna se vuelvan a entramar lazos desgarrados. Los educadores de personas jóvenes y adultas también pueden enfrentarse a problemáticas de conflictos entre sectores en los barrios, ya sea por discriminación entre nacionalidades, por pertenecer a diferentes pandillas, o a grupos relacionados con el narcotráfico. Esta es una realidad presente en la vida cotidiana de muchos centros educativos y que pocas veces sale a la luz. Ello conlleva la existencia -en algunos casos- de conflictos dentro del centro educativo, que puede llevar tanto a la violencia física y verbal entre compañeros, como hasta a amenazas a los educadores por la presencia de ese 'otro' allí. Estas problemáticas también desafían al rol del educador y demandan necesidades específicas en su formación, también son parte de los contenidos pedagógicos que se trabajan en las aulas.

Los procesos de aprendizaje se dan en un contexto de inestabilidad y contingencia que está presente en todo momento como consecuencia de las condiciones de existencia que dejan en los estudiantes marcas de dolor y humillación, que contribuyen a la construcción de una imagen desvalorizada y negativa de sí mismos, una historia de exclusión que marca modos de pensarse como aprendices (Kurlat, 2011). Esta imagen suele evidenciarse en la visión temerosa acerca de la propia capacidad de transitar la escolaridad, la vergüenza, el miedo al ridículo, la inseguridad afectiva, la culpa y el temor a un nuevo “fracaso escolar”. Es clave, en este sentido, la postura del educador para generar conciencia acerca de las posibilidades de participación y transformación de las condiciones de existencia, desde espacios educativos que alojen, reciban, trabajen con los diversos procesos de aprendizaje desde los saberes construidos y los proyectos de vida de cada persona. En este marco, nos posicionamos desde la Educación Permanente como derecho a lo largo de toda la vida, desde una concepción de Educación Popular Crítica, desde una perspectiva educativa problematizadora y desnaturalizadora de la realidad que impone como necesidad el análisis crítico del contexto y de la historia de exclusión vivida. Desde el PAEByT, entendemos a la educación como una herramienta transformadora y emancipadora capaz de aportar crecimiento personal y colectivo a sujetos de derecho, referenciando siempre el bien común a la idea de un colectivo social comunitario. Hacemos referencia a la posibilidad de construir un proyecto personal y comunitario de vida digna con equidad social, al reconocimiento de los estudiantes como sujetos históricos, políticos, sociales y culturales; con derecho a participar en prácticas de expresión y comunicación como procesos de construcción creativa y solidaria; a usar en forma crítica, creativa y responsable cualquier artefacto cultural que permita acceder, distribuir y transformar la información en conocimiento; a emplear estrategias cognitivas y metacognitivas que posibiliten la construcción de conocimientos; a reconocer el derecho a participar digna y solidariamente en el mundo del trabajo como realización personal y colectiva; a comprender y situarse en la complejidad de los contextos socio-culturales promoviendo relaciones solidarias y de respeto en la diversidad; a reconocerse como sujetos de prácticas socialmente productivas, políticamente emancipadoras, culturalmente inclusivas y ecológicamente sustentables; a aprender de forma autónoma a lo largo de toda la vida.

Si pensamos particularmente en la situación de los sujetos de aprendizaje de esta modalidad con respecto a la lengua escrita, ellos ya traen un importantísimo bagaje cultural aprehendido. El rol de la escuela es valorizarlo y ampliarlo, la tendencia es conducirlos hacia un uso cada vez más variado de registros discursivos y lingüísticos, con optimización de los usos formales del lenguaje (menos frecuentes quizás en su acervo cultural) y también cada vez más autónomos.Es fundamental que la enseñanza pueda ofrecer una visión distinta, que valore las ideas y conocimientos previos, recuperando lo que las personas sí saben por haberse desenvuelto en una sociedad letrada a lo largo de sus vidas, mostrando que el ser lector y escritor no está ligado únicamente a poder leer y escribir convencionalmente, sino que se puede leer y escribir a través de otros, que todas las personas han construido ideas valiosas acerca de lo que la escritura representa así como estrategias lectoras; que el proceso de alfabetización implica aproximaciones sucesivas al objeto de conocimiento; que nadie nació sabiendo leer y escribir; y que se aprende leyendo y escribiendo, a partir de la inmersión en prácticas de lectura y escritura con la intervención atenta del docente, a partir de la reflexión acerca de la lengua escrita que permita avanzar hacia la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito. Es fundamental considerar quelas conceptualizaciones acerca del sistema de escritura tienen un origen extraescolar, aunque en la población joven y adulta el espacio educativo sea fundamental para acompañar y promover el proceso de alfabetización que ha sido negado en la infancia. Y para ello, se requiere de formación docente específica, que profundice en el conocimiento acerca de quién es el joven o el adulto que está aprendiendo a leer y escribir, cuál es su camino de escritura, el sentido que le da a dicho aprendizaje.

**Las deudas en la formación docente de jóvenes y adultos**

Lo dicho anteriormente expresa la profunda complejidad que enfrentan los educadores de personas jóvenes y adultas en espacios de terminalidad de la escolaridad. Ello conlleva desafíos para su formación, lo que constituye una gran deuda pendiente por parte de las políticas públicas argentinas. A continuación realizaremos una descripción que fundamenta la afirmación anterior.

En el año 2008 se crea en Argentina la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) y se constituye la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos integrada por representantes de todas las jurisdicciones del país. Como resultado del trabajo conjunto entre los responsables jurisdiccionales y el equipo de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Nación, se elaboran en los años sucesivos una serie de documentos base de la EPJA, orientados a discutir la política educativa y curricular del área. Los mismos señalan el deber de *“llegar a las mayorías excluidas de la población y atender a su diversidad”*, superar la condición remedial y compensatoria que ha caracterizado a la modalidad y afianzar la identidad enmarcada en la Educación Permanente (Documento Base EPJA, Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) Nº87/09, 2009, Documento Base EPJA, Resolución CFE Nº118/10, 2010). Se menciona allí la necesidad 'imperiosa' de la formación de educadores de la EPJA que debe ser atendida en forma prioritaria.

Por su parte, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Resolución CFE Nº188/12) promulgado en diciembre del año 2012 establece los siguientes objetivos de la modalidad de educación de jóvenes y adultos: garantizar la alfabetización y la terminalidad del nivel primario y secundario, mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la modalidad, y fortalecer la gestión institucional desde las siguientes líneas de acción: la implementación curricular modular que garantice la movilidad y las trayectorias continuas de jóvenes y adultos en el territorio federal; la ampliación de la vinculación entre educación, trabajo, producción y contexto local; la formación específica para los educadores de la modalidad.

En el año 2013 la Mesa Federal por la Modalidad Educativa de Jóvenes y Adultos volvió a reunirse y explicitó que si bien se había avanzado en un camino de generación de algunas condiciones y detección de problemáticas vinculadas a la EPJA, las mismas estaban muy lejos de ser resueltas, por lo que el encuentro se propuso pensar las asignaturas pendientes para crecer en derechos, desde la responsabilidad del Estado de ejercer el derecho a la educación. Se planteó allí que los datos del censo 2010 interpelaban nuevamente a los programas existentes y que aún la modalidad de adultos se encontraba en una etapa de resarcimiento de derechos. Se mencionó la necesidad de mayor capacitación, la dificultad de sostener la continuidad de los estudiantes en las aulas, la dificultad de trabajar con la heterogeneidad de los grupos y el pedido de herramientas para la intervención didáctica. Hasta el día de hoy la Mesa Federal se reúne cada año, sin dar respuesta a las problemáticas mencionadas y reiterando la necesidad de formación específica docente en la modalidad. Sin embargo, en la actualidad la dicha formación sigue siendo escasa. En este sentido, encontramos:

- Sólo algunos profesorados de maestro de nivel primario que eligen como Espacios de Definición Curricular (EDI), la incorporación de no más de 4 materias de educación de jóvenes y adultos en la currícula de 4 años de formación (ejemplos de ello son los Institutos Superiores de Formación Docente Normal 10 y Normal 7, en la Ciudad de Buenos Aires).

- Una Carrera de Especialización en EDJA en la Universidad Pedagógica de Buenos Aires (UNIPE), con aprobación de una cohorte cerrada de dos años de duración, o sea, sin continuidad en el tiempo.

- Trayectorias de formación específica a partir de algunas materias en algunas Carreras de Ciencias de la Educación, como por ejemplo, en la Universidad Nacional de Luján, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Córdoba.

- Cursos cortos, de no más de 36 hrs de capacitación, en el marco de programas sin continuidad dentro del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

La educación de personas jóvenes y adultas continúa siendo caracterizada como un sistema paralelo, relegado en la prioridad de las políticas públicas, con escasa oferta de formación específica para los educadores de jóvenes y adultos, desconociéndose, negándose o invisibilizándose la especificidad de esta práctica.

**Referencias bibliográficas**

* Cabrera de Rice, F. y Kurlat, M. (2015) *Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo: 30 años, logros y desafíos*, II Encuentro Latinoamericano Escenarios sociales de la Educación de jóvenes y adultos en América Latina, CAFEU-OEI, 30 de noviembre y 1º de diciembre de 2015.
* Kurlat, M. (2011). Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2, 33, 69-95.
* Kurlat, M. y Perelman, F. (2012). Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Nº31. Bs. As.: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. 2013.Kurlat, M. (2011). Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2, 33, 69-95.
* Proyecto UBANEX *“Problemas y necesidades en la formación de educadores de jóvenes y adultos”*, año 2011. Dirección: Prof. Amanda Toubes e Hilda Santos. Informe final.
* Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2011) Programa Desarrollo Sociocultural y educación permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela. En J.A. Castorina y V. Orse (coord.) *Anuario 2011 IICE Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.

**DOCUMENTOS**

* Argentina. Acuerdo marco para la educación de jóvenes y adultos. Documentos para la concertación serie A-21. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Septiembre 1999. (Disponible en /www.fmmeducacion.com.ar/Sisteduc/Curricular/a21)
* Argentina. Ley de Financiamiento Educativo Nº 26.075, 2005 (Disponible en [www.fmmeducacion.com.ar/Leyes/ley26075\_de\_financiamiento](http://www.fmmeducacion.com.ar/Leyes/ley26075_de_financiamiento))
* Argentina. Ley Nacional de Educación Nº 26.206, 2006 (Disponible en [www.me.gov.ar/doc\_pdf/ley\_de\_educ\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf))
* Argentina. Consejo Federal de Educación (2010) Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base, Aprobado para la discusión por Resolución CFE N° 118/10 (Disponible en [**http://de-jovenesyadultos.mendoza.edu.ar/**](http://de-jovenesyadultos.mendoza.edu.ar/))
* Argentina. Consejo Federal de Educación (2009) Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base, Aprobado para la discusión por Resolución CFE N° 87/09 (Disponible en [**www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/87-09-anexo01.pdf**](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/87-09-anexo01.pdf))
* Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (2003) Alfabetización y democracia en la construcción de una pedagogía emancipadora, 28 años de educación pública y popular. Buenos Aires, documento interno.
* **Clase, género e interculturalidad crítica y el sujeto de la educación de adultos: un abordaje desde la investigación participante y la historia oral**

**Dra. Jessica Visotsky [[22]](#footnote-23)**

**El sujeto de la educación de adultos : Interculturalidad crítica, género y clase**

La apropiación de espacios de educación por parte de trabajadores y trabajadoras ha devenido en términos de experiencia, en procesos importantes en términos del desarrollo de la conciencia de clase, incidiendo en el fortalecimiento de la identidad, con todas las complejidades que asume la misma en sociedades que han vivido y aún asisten a procesos coloniales. Estos procesos sociales a la vez condicionan las interpretaciones y reflexiones sociales y educativas que se generan desde la academia.

Se toman como referencias para esta problemática las experiencias de Talleres de Historia, experiencias de Extensión Universitaria desarrolladas desde la Universidad Nacional del Comahue en Argentina (entre ellas con trabajadores de la fábrica ceramista Zanon Bajo Control Obrero y con hombres y mujeres que se estaban alfabetizando en la pre cordillera neuquina) y finalmente con obrerxs de un frigorífico recuperado INCOB en Bahía Blanca.

Desarrollamos una línea de reflexión que consideramos de enorme centralidad en la teoría político - pedagógica en el presente: es la reflexión en torno a los atravesamientos de las categorías clase, género, raza/etnicidad para pensar las políticas y prácticas en educación de jóvenes y adultos.

Revisamos la bibliografía que en la actualidad se halla considerando los modos en que estas categorías se vinculan para reflexionar, indagar, a partir de un trabajo de campo en esta experiencia educativa formal con jóvenes y adultos la materialidad que asumen estas categorías. La polémica hoy reside en el tipo de relación que se establezca entre las categorías, si de intersección, simultaneidad, paralelismo asincrónico o de centralidad de alguna de las categorías.

El concepto de interseccionalidad se inscribe en los círculos sociológicos entre finales de los años sesenta y los comienzos de los setenta, junto con el movimiento feminista multirracial. Este concepto surgió de la crítica del feminismo radical que se había desarrollado a finales de los sesenta que puso en duda la idea de que el género era el principal factor que determinaba el destino de una mujer, fue justamente el movimiento liderado por mujeres afrodescendientes que puso en cuestión la idea de que las mujeres eran una categoría homogénea y que todas las mujeres compartían las mismas experiencias de vida.

Esta concepción entendió que los clásicos modelos de opresión dentro de la sociedad, tales como los basados en el racismo/etnicidad, género (sexismo), religión (discriminación religiosa), nacionalidad, orientación sexual (homofobia), clase (clasismo) o discapacidad, no actúan de forma independiente unos de las otros, sino que por el contrario dichas formas de opresión se interrelacionan creando un sistema de opresión que refleja la "intersección" de múltiples formas de discriminación. Este concepto tiene también una relación histórica y teórica con el concepto de “simultaneidad" utilizado en los años setenta por miembros del Combatee River Collective, en Boston.

Nosotros entendemos que es preciso considerar estos múltiples atravesamientos y los modos en que se articulan las categorías, reconociendo la principalidad en el contexto del capitalismo colonial de la categoría clase en los procesos de subaternización.

Asumimos la categoría de **experiencia** para dar cuenta de procesos de lucha y conflicto en el los cuales han desenvuelto sus vidas hombres y mujeres, recuperando para ello el aporte de Thompson (1979) cuando define a la “experiencia” a partir de una tensión, ya que por un lado, para Thompson los sectores populares experimentan la dominación en diversos ámbitos, pero estaexperiencia va gestando al mismo tiempo que las formas de resistencia y la rebelión en distintos contextos socio-históricos y estas manifestaciones de resistencia y  no emergen como reflejo mecánico de la explotación sino que se van consolidando a través del tiempo, se producen a partir de los elementos culturales propios de cada sociedad.

El acumulado histórico en torno a la dominación y sobre las formas de resistencia y rebelión fueron consolidando una experiencia - como clase- para Thompson, que ha devenido en la conciencia de clase. Así para es relevante la insistencia de Thompson en la continuidad de las tradiciones populares, y asimismo la formación de la clase obrera en la lucha de clases, dando relevancia a los factores subjetivos tanto como a las determinaciones objetivas consideradas por el marxismo ortodoxo sin considerar otras determinaciones.

Respecto de la categoría **clase**, nos planteamos la necesaria revisión de la bibliografía existente, pero provisoriamente señalamos que nos situamos en una posición que pretende superar el reduccionismo economicista y se permita acceder a la comprensión e interpretación de los procesos históricos a partir de la complejidad de la vida social. Carlos Vilas (1995) ha reflexionado en torno a la relegación de esta categoría en las ciencias sociales en el marco de los movimientos sociales emergentes en los ’80 y ’90, señalando el carácter de clase de movimientos que reivindican cuestiones de género, étnica, ecológica, etc. En la revisión de las posiciones críticas dentro del mismo marxismo a la categoría clase señala la posición de referentes del marxismo analítico que recuperan la distinción entre estructura de clase y formación de clase, poniendo el énfasis en los procesos de constitución de las mismas así como en los procesos de lucha de clases como factores de constitución de las mismas. Recuperando los trabajos de Wright (1989) y Roemer (1982) quienes señalan la distinción entre explotación y dominación, Vilas afirma que **lo que hace antagónicos a los intereses de los actores es la relación que se da entre ellos de explotación y no simplemente de dominación.** Roemer sostiene la “centralidad del concepto de explotación”, señalando que en los conflictos de tipo étnico, de género, culturales se da una relación de dominación pero no necesariamente hay como en el caso de las relaciones de explotación una apropiación por el opresor de al menos una parte del excedente económico del oprimido. Esta concepción señala entonces la centralidad de la categoría clase en el análisis social entendiendo que se articulan factores sociales, políticos, culturales.

Entre los referentes clásicos retomaremos a Thompson, quién en su texto “La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿Lucha de clases sin clases?”, escrito en 1978, Edward Palmer Thompson encaró un fuerte debate con los representantes tanto del marxismo ortodoxo como del marxismo estructuralista, siendo su núcleo teórico la discusión sobre el concepto de “clase social”.

En el prefacio de “La formación de la clase obrera en Inglaterra”, Thompson había dado una definición de “clase” que abrió una polémica al interior del marxismo, justamente que la clase es definida por los hombres al vivir su propia historia, siendo esta la única definición que él reconoce como válida (1979).

Si bien hay cuestionamientos a esta concepción por entender que subyace cierto subjetivismo y negación de las determinaciones estructurales en la definición de la clase, apreciamos la utilidad de esta categoría de experiencia para entender los procesos por los que se tiene lugar la conciencia de clase. Para precisar esta definición, Thompson avanza sobre las características del concepto de clase social: es una *categoría histórica*, que ha derivado simplemente de la observación del proceso social a lo largo del tiempo. Sobre esta evidencia se ha gestado una teoría general sobre las clases y su formación, a partir de la cual se espera encontrar ciertas regularidades, “etapas” de desarrollo, etc. (es decir, proceso inductivo desde la empiria a la teoría). Esta experiencia de clase va haciendo parte de la cultura, que va sedimentando y nutriendo, acumulándose como parte de la experiencia colectiva.

Los hombres y mujeres con quienes trabajamos en el marco de la experiencia de educación en la fábrica Zanon como en la experiencia en el Departamento Minas, puede señalarse que se han constituido como hombres y mujeres de clase trabajadora en la experiencia de la lucha de clases en la región del Alto Valle del Río Negro y Neuquén. Tal como señalábamos es preciso reconocer que la zona del alto valle de Río Negro y la provincia de Neuquén es una zona considerada de alta conflictividad social, una región donde la protesta social es parte de las prácticas sociales y que ha dado lugar a una identidad territorial caracterizada por la “protesta” como parte de una cultura política, tal como ha sido definido por varios autores[[23]](#footnote-24). Muchos de los obreros y obreras o de los pobladores/trabajadores del Departamento Minas, se exiliaron de Chile, desde muy jóvenes por el del golpe estado de 1973. En el pasado inmediato es clara la influencia de las luchas de los ’90 en el marco del proceso privatizador y en el marco de las cuales se dieron las luchas de Cutral Co, así como de las luchas docentes de los ’90 en la provincia. Los obreros y obreras mencionan en entrevistas flash y en diversos espacios el desarrollo de su conciencia de clase a partir de la lucha dada primero por ganar el sindicato, a partir de la comisión interna y luego por la toma de la fábrica. De igual modo los trabajadores y trabajadoras del frigorífico INCOB, quienes han tenido experiencias de vida donde la experiencia como trabajadores y trabajadoras fue definiendo sus identidades. En este sentido, Thompson afirma, y coincidimos en que si utilizamos la categoría histórica “clase” en el sentido analítico, ésta es inseparable de la noción de “lucha de clases”.

*“Las clases no existen como entidades separadas, que miran en derredor, encuentran una clase enemiga y empiezan luego a luchar. Por el contrario, las gentes se encuentran en una sociedad estructurada en modos determinados (crucialmente, pero no exclusivamente, en relaciones de producción), experimentan la explotación (o la necesidad de mantener el poder sobre los explotados), identifican puntos de interés antagónico, comienzan a luchar por estas cuestiones y en el proceso de lucha se descubren como clase, y llegan a conocer este descubrimiento como conciencia de clase. La clase y la conciencia de clase son siempre las últimas, no las primeras, fases del proceso real histórico”* (Thompson, 1979:37).

Las clases sociales, en consecuencia, no existen por fuera de las relaciones sociales y las luchas históricas sobre las que se forjan.

Otra categoría que nos permitirá trabajar con las experiencias es la de “**raza” ,**  también podríamos pensar el problema de la etnicidad y vinculada a ella la de **“Interculturalidad crítica”** (Walsh; 2009). Diversos referentes en el tema han señalado que el hecho de que el concepto “raza” está siendo reemplazado por el de “etnia” no significa que deja de existir el racismo, sino que con frecuencia se trata solo de un eufemismo (Hernández; 2013). Los intelectuales de-coloniales en la actualidad están recuperando la categoría “raza” para visibilizar procesos de racialización así como consideran las vinculaciones entre estos procesos y los de la explotación de la fuerza de trabajo y las opresiones de género. Uno de estos referentes es Aníbal Quijano (2000) quien señala la vigencia desde hace 500 años con la conquista y colonización de América de relaciones de clasificación social de la población del planeta (2000); señala que esas relaciones,

*“han combinado, variablemente, todas las formas de dominación social y todas las formas de explotación del trabajo. Pero a escala mundial su eje central fue -aunque en declinación, todavía es - la asociación entre la mercantilización de la fuerza de trabajo y la jerarquización de la población mundial en términos de raza y de género”* (Quijano; 2000:39).

Tal como lo señala también Aníbal Quijano, si bien las relaciones de dominación fundadas en las diferencias de sexo son más antiguas que el capitalismo, el mismo las hizo más profundas asociándolas con las relaciones de raza y haciendo a las dos objeto de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento. La clasificación racial de la población mundial habría llevado para este autor también a que las mujeres de las razas dominantes fueran dominantes sobre las mujeres de las razas dominadas.

Tanto en la experiencia de educación de adultos de los talleres de historia como en la la pre-cordillera neuquina, en el departamento Minas, pudimos conocernos con hombres y mujeres que o bien son mapuches y se asumen como tales o bien no se asumen pero tienen una experiencia de vida, en las prácticas sociales, formas de ver el mundo, de comprenderlo, están atravesadas por la cultura mapuche. En la fábrica Zanon, del mismo modo, los hombres y mujeres que asisten a las escuelas son jóvenes o adultos que tienen una vida ligada al pueblo mapuche, o lo son o han estrechado lazos de solidaridad en el contexto de luchas que han tenido tanto comunidades mapuches como los propios trabajadores, incluyéndose como referencia la donación de arcilla en los primeros años de funcionamiento de la fábrica y el diseño de la guarda mapuche que lleva el nombre de loncos emblemáticos en agradecimiento a las comunidades. En el caso del frigorífico INCOB hay hombres y mujeres mapuches, y el caso de familias enteras que son descendientes del pueblo mapuche que trabajan en la fábrica.

Catherine Walsh entiende que a diferencia de las perspectivas relacional y funcional es preciso construir una mirada que se sitúe desde la interculturalidad crítica, entendiendo que:

*“La interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta” (Walsh; 2009).*

Recuperaremos también en esta investigación la categoría y las perspectivas generadas a partir de los estudios de ***género*** para poder comprender y explicar la experiencia de los hombres y mujeres con quienes trabajaremos. Al respecto Judith Butler, a partir de los planteos de la interseccionalidad señala que no se puede desligar al género de las intersecciones políticas y culturales que produce y mantiene en los distintos contextos culturales (Hernández; 2013). Graciela Hernández señala que en los estudios de género contemporáneos es un referente la pensadora bengalí y referente del grupo de estudios subalternos de la India, Gayatri Spivak quien formuló la pregunta ¿puede hablar el subalterno? a la que completó con el interrogante si la mujer subalterna puede hablar, en el sentido del ser escuchadas; esta autora, seguidora de los estudios de Edward Said, es hoy una referencia ineludible para abordar al género en relación con el colonialismo que no había sido superado con la descolonización. Spivak señaló la necesidad de generar conocimiento que primero deconstruyera los estereotipos creados sobre las mujeres de los pueblos colonizados. También nos recuerda Hernández los trabajos de la indú Chandra Mohanty, que estudia el feminismo en relación al colonialismo, el imperialismo, la cultura, y la educación antiracista. Esta autora se opone a las generalizaciones de las ideas de “Mujer”, “Mujeres” y “Mujer del Tercer Mundo. La preocupación por desenmascarar los mecanismos etnocéntricos del universalismo que codifican al “otro cultural” a partir de una medida de unidad “occidental”, homogenizando a las mujeres sin reconocer los atravesamientos de clase, raza, religión y de las prácticas cotidianas de las mujeres en el “Tercer Mundo”.

Asimismo constituyen un aporte los trabajos de la feminista española Mary Nash (Hernandez; 2013) , quién indaga en el discurso de la domesticidad, y en las estrategias identitarias y de representación realizadas por las mujeres en los procesos de emancipación y de realización de sus derechos, señalando cómo las representaciones culturales pueden dar lugar a mecanismos de resistencia, que sólo hay que verlas en los lugares donde se producen y visibilizarlas (ejemplifica con el discurso conservador de la maternidad y su trastocamiento en el caso argentino con las “Madres de plaza de mayo”, que nosotros recuperaremos para reflexionar en torno a las mujeres estudiantes y a su vez militantes obreras de la fábrica Zanon. En el caso de las migrantes Nash señala la necesidad de reconocer a las mujeres como sujetos creativos de su propia representación identitaria y al respecto señala la necesidad de generar un dialogo intercultural sustentado en el reconocimiento de la pluralidad y la diversidad y revisar las generalizaciones universalistas. En la misma línea de reflexión, Nancy Fraser nos va a señalar que no sólo es necesario el “reconocimiento” sino también la “redistribución” de los ingresos.

Las perspectivas decoloniales y latinoamericanas del feminismo sostienen las marcas del colonialismo en nuestras sociedades latinoamericanas. Analizan al género en el entramado del colonialismo y del capitalismo. Para nuestro trabajo consideramos medular la revisión de corrientes latinoamericanas del feminismo. Al respecto Francesca Gargallo, una de sus referentes sostiene que:

El colonialismo europeo ha marcado América Latina con cicatrices profundas: en su mayoría es un continente católico; se rige por una economía de mercado determinada por un centro externo a la región; y su estructura social es patriarcal, racista y discriminadora (Gargallo; 2007).

Gargallo señala,

sólo desde el análisis de la pobreza y la desigualdad como frutos de un colonialismo capitalista que necesitaba, y sigue necesitando, de la contraparte pobre de la riqueza de su lugar de origen y expansión, el feminismo latinoamericano se plantea hoy la necesidad de liberarse de la perspectiva del universalismo cultural occidental, y su construcción determinista: la organización de géneros sexuales, masculino y femenino, bipolares, binarios y jerarquizados para que el trabajo gratuito de las mujeres descanse en una naturaleza invariable, construida desde la cultura (Gargallo; 2007).

Es central para nuestro trabajo en historia oral la consideración de que la oralidad es necesariamente un medio de acceso a las concepciones y representaciones de las mujeres en nuestro continente, pues ha sido un medio de transmisión histórica para las mujeres indígenas o mestizas analfabetas.

Es importante indagar en la historia de estas mujeres que conforman la gestión obrera de Zanon para poder reflexionar en torno al ser mujeres en nuestra América y la heterogeneidad que asume esta categoría política. Mujeres luchando frente a desalojos, en marchas, en actos, en luchas diversas por la expropiación, que aúnan la lucha con luchas territoriales como lo fueron las inundaciones en la provincia, con luchas por la sobrevivencia cotidiana, por salir de la indigencia en la que muchas de ellas han vivido y a su vez luchas frente a la agresión masculina en diversos contextos. Sólo una perspectiva feminista latinoamericana nos permitirá ver a estas mujeres “*como sujetos activos de una historia de resistencia y rebelión, y no como víctimas*” (Gargallo; 2007).

Es sumamente interesante la recuperación de la historia de las mujeres de esta fábrica que se realiza en el documental “Obreras. Sin las mujeres la lucha va por la mitad”, documental en el que se recupera la voz de ocho obreras, donde emergen relatos tanto los espacios organizativos al interior de la lucha previo a la toma de la fábrica, el rol que desempeñaron las mujeres en la Comisión de Mujeres, las disputas al interior de la fábrica con los hombres luego de la toma, la participación en los Encuentros Nacionales de Mujeres.

Estas mujeres y las mujeres que asistían a alfabetizarse en el Departamento Minas han visto sus vidas atravesadas por la explotación económica, la marginación social, la exclusión temprana de la educación formal y estos consideramos que son temas urgentes de reflexión para la teoría feminista latinoamericana contemporánea; asimismo la participación femenina en la acumulación de luchas populares (indígenas, obreras, campesinas) es imperioso recuperarla y visibilizarla porque son estas las que están no sólo una nueva voz al feminismo latinoamericano sino que sobre todo una voz emancipatoria.

Podemos ver que la historia de luchas del pueblo mapuche en la zona ha configurado una experiencia colectiva que atraviesa en su conjunto a la sociedad; el pueblo mapuche organizado es un actor social en la provincia y ha entablado con los obreros y obreras de la fábrica una relación a partir del mutuo reconocimiento como oprimidos, unos por la opresión de la clase, el otro por ser un pueblo originario, en lucha por la defensa de sus territorios ante el avance petrolero, turístico, y amenazados en sus economías. En los primeros tiempos de la fábrica fueron de las primeras organizaciones en estar presentes, donaron la arcilla para que los trabajadores de Zanon puedan producir.

Desde las organizaciones mapuches han incorporado trabajadores a la fábrica como todas las organizaciones sociales y políticas que apoyaron la recuperación de la fábrica. Asimismo hay hombres y mujeres que reconociéndose mapuches no son parte de organizaciones y son obreros u obreras o estudiantes y otros que no se reconocen como mapuches pero hay en su historia personal una clara descendencia del pueblo mapuche. Aún así esta categoría se juega todo el tiempo en tensión con la de clase.

**Participación social, investigación e historia oral**

La investigación participativa en educación ha tomado un re­novado impulso en nuestro continente; los trabajos desarrollados en las décadas del ’60, ’70 e incluso ’80 han tenido una revitalización en los últimos años en nuestros países. Diversos investigadores que nos habían convocado en aquellos años a leer la investigación educa­tiva desde los lentes de la investigación participativa, tales como Ro­drigues Brandão (1981, 1985, 2001, 2003), Vio Grossi (1989, 1998), Gianotten y de Witt (1985), Gajardo (1984, 1986, 2001), Sirvent (1994, 1999, 2004, 2009), vuelven a la carga en los últimos tiempos con trabajos que nos exhortan a reflexionar en torno a nuestra praxis en investigación educativa.

Si bien situados en perspectivas diferentes, estos referentes tienen en común el considerar la necesidad de reflexionar desde las dimen­siones ética, política, epistemológica la relación entre quien investi­ga y el problema que se está investigando pero, por encima de todo ello, reflexionan acerca del lugar que se les asigna a los “sujetos” en las investigaciones. Aunque es cierto que hay problemas en los que se ha avanzado también existen otros que resta aún resolver, tales como aspectos éticos no resueltos respecto a las autorías, a la difusión de las investigaciones, preguntas en torno a: ¿dónde y para qué se publican los resultados?, ¿a quién le sirven las investigaciones? Estos trabajos que mencionábamos nos aportan herramientas conceptuales para va­lidar una práctica de investigación que, si bien no es hegemónica, goza de una enorme vitalidad en nuestro continente.

Estas relaciones entre la antropología y la investigación participa­tiva han sido objeto de reflexión entre los investigadores en educación citados por Rodrígues Brandão (2001). Señala que hay avances impor­tantes en la ciencia antropológica y que existe una comprensión amplia de que para las ciencias sociales, aunque el objetivo de la investigación sea producir explicaciones tan universales cuanto sea posible, en ver­dad la investigación “del otro” en primer lugar sirve para explicarlo: ejemplifica con la referencia a Malinowski, desembarcando en las islas Trobriand, y afirma que lo que éste reinventa no es un método, sino es toda una actitud. Ahora, ya no se trata de reconstruir —nos dice Ro­drigues Brandão (2001)— la explicación de la sociedad y de la cultura de “otro” a través de fragmentos de relatos de viajeros y misioneros, ir a convivir con el otro en su mundo, aprender su lengua, vivir su vida, pensar a través de su lógica, sentir como él.

La cultura que investiga, tal como la expresan los propios sujetos que la viven, es el interés central. Así es que “estava inventada a observação participante”, afirma Rodri­gues Brandão (2001: 12). La antropología, cuyo método era finalmente participante, devino en ella misma en políticamente participativa.

Así es como Marx, reflexiona Rodrigues Brandão (2012), —en la misma Inglaterra de la que procedía Malinowski— invertía la cues­tión: no es necesario que el investigador se haga obrero o sea como él para conocerlo. Es necesario que el científico y su ciencia primero sean un momento de compromiso y participación con el trabajo his­tórico y los proyectos de lucha del otro, a quién, más que conocer para explicar, la investigación pretende comprender para servir. De allí una nueva coherencia de trabajo científico se instala y permite que dife­rentes técnicas sean viables al servicio del método, el relato de otros observadores aunque no sean científicos, la lectura de documentos, la aplicación de encuestas, la observación de la vida y del trabajo y afir­ma: “*Estava inventada la participação da pesquisa”* ( 2001: 12). Y nos recuerda, cuando la relación con el otro se transforma en una convivencia, obliga a que el investigador participe de su vida, de su cultura, de su historia, en ese caso, la observación participante, la entrevista y la historia de vida se van a imponer.

En esta línea de pensamiento, Rodrigues Brandão nos recuerda que a muchos de nosotros la reflexión sobre el límite o redefinición de la alteridad nos aconteció cuando ese “otro”, próximo, como sujeto vivo de “mi investigación” se convierte en compañero, en compromi­so, en trabajo político y en lucha popular, obligando al investigador a repensar no solo su posición en su investigación sino también a su propia persona. En este caso la relación de participación de la práctica científica en el trabajo político de las clases populares desafía al inves­tigador a comprender dichas clases, sus sujetos y sus mundos. *“Está inventada a pesquisa participante”*, nos dice Rodrígues Brandão (2001: 13). Y esto

Não porque —como querem tantos, tantas vezes— uma fração obe­diente de sujeitos populares participa subalternamente da pesquisa do pesquisador, mas porque uma pesquisa coletiva participa organi­camente de momentos de trabalho de classe, quando ela precisa se re­conhecer no conhecimento da ciência (Rodrigues Brandão, 2001: 13).

En el marco de las concepciones que veníamos refiriendo, hemos entendido que las metodologías participativas eran una forma-con­tenido coherente, que era parte del “alma” de lo que estábamos pre­tendiendo comprender y explicar. García y Batallán (1994) nos han aportado conceptos desde la antropología para pensar acerca de esta metodología de investigación participativa. Ellos manifiestan que los espacios de co-investigación grupal tienen como intención el promo­ver un proceso de conocimiento reflexivo sobre la cotidianeidad en relación a las problemáticas planteadas. Nos interesa tanto el conoci­miento de los procesos sociales como la resignificación que la misma investigación desencadena en los sujetos partícipes de esa realidad convierte en forma y contenido” (García y Batallán 1994: 168). En estos espacios, el material con que trabajamos refleja tanto la textuali­dad como el contexto y los significados atribuidos por los sujetos a los acontecimientos pasados o presentes. Los contextos en que trabaja­mos están constituidos por ideologías institucionales, siendo entonces susceptibles de interpretaciones polémicas.

La perspectiva etnográfica resulta para nosotros fundamental puesto que nos permite acceder mediante procesos de análisis a los sentidos y significados atribuidos a las prácticas cotidianas a partir de las fuentes escritas y de los documentos orales. La mirada etnográfica ha permitido, para la antropóloga argentina Rosana Guber, explicar procesos sociales, reconociendo la perspectiva de los sujetos, esto es, cómo éstos configuran el marco significativo de sus prácticas y nociones (Guber; 1990). Desde esta perspectiva lo que vamos a hacer es describir una realidad particular, caracterizada por complejos de relaciones que la atrapan y vinculan en distintos campos de la vida social.

En nuestro trabajo de campo, desde la mirada antropológica hemos intentado abarcar las relaciones y conexiones entre actividades económicas, políticas, sociales y religiosas, siempre intentando detectar el sentido de las prácticas y nociones que los sujetos presentan en el contexto de la vida cotidiana. Nuestra presencia en el campo y las decisiones teóricas que fuimos tomando nos permitieron comprender y explicar practicas y nociones, captar textos y subtextos (Guber; 1990).

Desde esta mirada también hemos pretendido descentrarnos de las concepciones, nociones, prácticas propias de una cultura eurocéntrica. Esto hizo necesario hacer visible la diversidad, dar cuenta de los procesos sociales y sus transformaciones desde la relación hegemonía-subalternidad, reconociendo la particularidad de los procesos y la intervención de hombres y mujeres en ellos.

Asimismo hemos pretendido encontrarnos con las manifestaciones empíricas en que se arraiga esa diversidad, no como materiales raros, exóticos o pintorescos sino como parte de las prácticas en las que los sujetos expresan sus nociones y representaciones, como un todo.

El trabajo en talleres de historia nos ha permitido tener una diversidad de voces, esta diversidad de testimonios enriqueció y fue favoreciendo la evocación de los entrevistados. En algunos casos se continuó con entrevistas individuales en profundidad. Los recuerdos iban apareciendo a medida que los participantes contaban, cuando se revisaba un taller o entrevista anterior o a medida que se iba afianzando la confianza. La confrontación con una multiplicidad de testimonios es fundamental a los efectos de sumar y triangular voces, verdaderas fuentes de nuestro trabajo.

Ha sido para nosotros importante recurrir a la historia familiar, y hemos podido ver cómo la historia de las culturas subalternas está marcada por y a través de ese filtro familiar. Hemos visto cómo “*el tiempo de la familia organiza el tiempo de la historia*” (Joutard; 1986:255).

En el marco de las concepciones que veníamos refiriendo, hemos entendido que las metodologías participativas eran una forma-contenido coherente, eran parte del “alma” de lo que estábamos pretendiendo comprender y explicar. Fernando García y Graciela Batallán nos han aportado conceptos desde la antropología para pensar acerca de esta metodología de investigación participativa. Ellos plantean que los espacios de co-investigación grupal tienen como intención el promover un proceso de conocimiento reflexivo sobre la cotidianeidad en relación a las problemáticas planteadas. Tanto nos interesa el conocimiento de los procesos sociales como la re significación que la misma investigación desencadena en los sujetos partícipes de esa realidad. Esta relación social implicada en el encuentro de investigación *“se convierte en forma y contenido”* (García y Batallán 1994: 168). En estos espacios, el material con que trabajamos, refleja tanto la textualidad, como el contexto y los significados atribuidos por los sujetos a los acontecimientos pasados o presentes. Los contextos en que trabajamos están constituidos por ideologías institucionales, siendo entonces susceptibles de interpretaciones polémicas.

Ha sido importante para la construcción de estos espacios el interés de los participantes por incluirse en este proceso de indagación. Este proceso intenta que los sujetos puedan poner en cuestión la realidad, desarticulando el sentido común, el discurso obvio. La crítica grupal de la visión subjetiva de la realidad permite que los sujetos sean intérpretes de la realidad en estudio y por otro lado, esta misma interpretación debe ser considerada y analizada en su heterogeneidad. A nuestro entender este es un imperativo ético y político. Estos autores realizan la analogía entre este proceso grupal y una gran entrevista abierta, en la que mediante un diálogo simétrico entre el coordinador-investigador y los participantes se construye un cuerpo hipotético para explicar la realidad a partir de una red de sentidos compartidos que es "penetrada" por el análisis reflexivo (García y Batallán 1994).

Los procedimientos de contrastación de la información por triangulación, las oposiciones entre el sí mismo y los otros, entre momentos vivenciales y diferenciales de la propia historia y finalmente la participación de los mismos sujetos partícipes de la investigación en las instancias de validación (García y Batallán 1994:172) son parte de esta metodología participativa de trabajo en historia oral en que nos hemos comprometido a trabajar.

En el campo de la investigación educativa, y particularmente en educación de adultos, Teresa Sirvent, ha contribuido a generar experiencias y reflexiones acerca de investigación participativa en distintos contextos en Latinoamérica y en particular en Buenos Aires (1984; 1994; 1999). Esta autora considera que la investigación participativa es una metodología generada en América Latina en un momento específico y dentro de un contexto de cuestionamiento profundo en el campo de las ciencias sociales, por lo que va diseñándose “*como respuesta a condiciones objetivas de determinado momento histórico*” (Sirvent: 1994:66). La participación no es un 'juego', señala. Nos dice que la misma,

"*implica la necesidad de ruptura de representaciones colectivas e ideologías cotidianas y significa un proceso de aprendizaje a través del cual se cuestiona y se adopta una conciencia crítica de nuestro sentido común"* (Sirvent 1994:74).

Interrogantes que están presentes en nuestro trabajo son aquellos vinculados al ¿cómo se elabora la construcción colectiva?, ¿cómo se reflexiona sobre la práctica del grupo involucrado? y ¿cómo es posible socializar el conocimiento producido? (Sirvent 1994:75). En este proceso de caminar preguntando, hemos retomado los conceptos básicos y variables que esta autora propuso para el análisis de la participación real y la simbólica: quién participa, cómo, a través de qué mecanismos y en qué ámbitos. En las respuestas a estos interrogantes están presentes los condicionamientos institucionales, las estructuras elitistas de poder, que suponen la concesión. Entendemos que la participación real,

"…C*onstituye un largo y difícil proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que modifique los modelos de relación humana internalizados en años de autoritarismo y explotación*" (Sirvent 1994: 47).

Las investigaciones cualitativas y participativas en América Latina -puntualmente en educación-, han tenido un importante desarrollo y tienen particularidades que le son propias y que han realizado una destacada contribución al campo de la investigación. Se puede considerar que la investigación participativa es una metodología consolidada y ha supuesto una serie de rupturas. En principio supone una relación dialéctica entre sujeto y objeto de investigación y enseñanza y aprendizaje. Esto implica quebrar la relación unidireccional y jerárquica que ha existido entre el sujeto y el objeto de la investigación o el aprendizaje e incorporar variables que hacen a la subjetividad interpretativa de quienes se sienten involucrados en procesos sociales. La investigadora argentina Isabel Hernández señalaba que éste es un tema crucial, del que dependerá la posibilidad del educador y del investigador de reconocerse a sí mismo involucrado en esta unidad de opuestos, entre educador y educando, entre sujeto y objeto de la investigación (Hernández 1985: 31).

Esta metodología de investigación y de praxis política supone la superación de la posición ambigua frente a la relación sujeto-objeto. En el intento de generar, no solamente una mera reflexión teórica, desde América Latina, Vera Gianotten y Tom de Witt proponen recuperar el concepto de intelectual orgánico gramsciano (Gianotten y de Witt; 1985).

La investigadora argentina Diana Coben, recupera también los planteamientos de Antonio Gramsci en la educación de adultos y la investigación social, y retoma la tradición de la investigación participativa, planteando que la misma es un modelo apropiado para **hacer posible un proceso democrático de creación de conocimiento** (Coben; 2007).

La historia oral ha sido empleada como metodología privilegiada para la realización de nuestro estudio de la historia social de la educación con grupos migrantes en la ciudad de Bahía Blanca. Compartimos el planteo de que en los trabajos en historia es preciso recuperar la oralidad como vía de simbolización, como organización semiológica colectiva y que es preciso considerar el lugar único, incomparable que tiene el habla, la oralidad en la experiencia humana (Barrancos 1997:158).

La noción de pluralidad cultural es el principal componente de los fundamentos de los procesos educativos latinoamericanos y esta mirada nos permite pensar en otro sujeto pedagógico diferente al de la tradición liberal en educación (Puiggrós 1997:114), estudiar la educación de los sectores subalternos requiere desde un enfoque latinoamericanista indagar los modos de producción y transmisión de saberes, que exceden la lectoescritura. La relación entre la aparición de la escuela, la adquisición de la lectoescritura y la promoción de la lectura, no es una relación lineal para los historiadores de la lectura, y sigue siendo motivo de indagación (Coock Gumperz; 1988). Entendemos también que es preciso reconocer las relaciones de lucha por la hegemonía también al interior de lo pedagógico, lo que implica no descalificar la institución escolar por lo que hemos trabajado también en torno de las historias de los mismos sujetos en las escuelas (Puiggrós 1997: 110).

Nos interesa revalorizar la noción de “saber popular”, considerando que dicha noción o las de "saber popular" o "sentido común" no son unidades homogéneas pertenecientes a las clases subalternas, opuestas al saber hegemónico de las clases dominantes (García y Batallán 1994: 168). Entendemos que el sentido común se va construyendo de modo contradictorio, aunque guarda coherencia y sentido desde el punto de vista de su elaboración*, ”es una respuesta colectiva y tiende a reorientarse por la acción que ejercen los aparatos de hegemonía*” (Paoli 1984: 25, Tamarit 1997:130).

Las investigaciones realizadas desde perspectivas etnográficas producen lugares de encuentro de historiadores/as, antropólogos/as, sociólogos/as y otros cientistas preocupados por dar cuenta de los procesos sociales desde una mirada que también incluya las subjetividades de todos aquellos que intervienen en el proceso de investigación. Con la etnometodología originada por las propuestas metodológicas de Harold Garfinkel [[24]](#footnote-25) en la Escuela de Chicago, surge el concepto de reflexividad que nos resulta de suma validez para resaltar que el contexto en el que ocurren los hechos no es lo único que los constituye, sino que también lo son los métodos por los que se los explica.

Garfinkel sostuvo que el vehículo de reproducción de la sociedad es el lenguaje y la función performativa del lenguaje responde a la indexicalidad y a la reflexividad. **Indexicalidad,** es la capacidad comunicativa que tiene un grupo de personas en virtud a presuponer la existencia de significados comunes. Los elementos indexicales, también denominados deícticos aparecen en todas las conversaciones (eso, acá, le, etc.), y su sentido es siempre contextual. Según el concepto de **reflexividad,** las descripciones y afirmaciones sobre la realidad no sólo informan sobre ella sino que la constituyen. Por ejemplo, decirle a alguien “judío”, “villero”, “negro” es constituirlo en los atributos que lo ubican en una posición estigmatizada. El concepto fue analizado por Martyn Hammersley y Paul Atkinson (1994), quienes señalaron que la reflexividad supone superar al positivismo y al naturalismo. Ambas posturas buscan separar a la ciencia del sentido común y a las actividades del investigador de lo investigado, mientras que desde la perspectiva etnográfica reflexiva se insiste en recordar que el investigador es parte del mundo social que estudia. El carácter reflexivo de la investigación social es, para estos autores, el hecho de que el investigador es parte del mundo social que estudia.

En nuestro país esta perspectiva ha sido desarrollada -entre otros- por Rosana Guber; desde 1980 la literatura antropológica ha tomado el concepto de reflexibilidad como equivalente a la conciencia del investigador sobre la persona y los condicionamientos sociales y políticos. Entiende que nuestros relatos constituyen la realidad que las descripciones refieren, y en este sentido refiere a las “teorías constitutivas”. La reflexividad para Guber es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexibilidad del sujeto cognocente y la de los actores sujetos/objetos de investigación. Habla de tres reflexividades, la del/la investigador/a como parte de una cultura, la del/la investigador/a en tanto investigador/a, la de la población que vive su cotidianeidad. En su obra “*La etnografía*”, subtitulada “*Método, campo y reflexividad”* recuerda que las etnografías

“…N*o sólo reportan el objeto empírico -un pueblo, una cultura, una sociedad- sino que constituyen la interpretación/descripción sobre lo que el investigador vio y escuchó”* (Guber; 2001: 15).

Otra investigadora argentina, Elizabeth Jelin coincidiendo con las afirmaciones de Guber, señala que la propia subjetividad de investigadores/as se evidencia en los intentos de investigar las huellas y referentes de la memoria individual y colectiva, ya que requiere de un compromiso emocional y ético con el pasado/ presente del que somos actores/as, con los compromisos emocionales que esto implica (Jelin 2003: 101).

Planteadas algunas cuestiones medulares y complejas que nos llevan a relacionar la etnografía con la historia oral queremos sintetizar algunas reflexiones de historiadores que son de enorme valor para nuestro trabajo. El historiador italiano Franco Ferrarotti señala que la historia oral no necesariamente tiene que ser la "voz del pasado" o los testimonios de un mundo que ya no está o está desapareciendo, sino que es mucho más que eso, ya que puede convertirse en garganta de lo que se espera del futuro así como de espacio de autoescucha de la cotidianeidad y desmitificación de la historia oficial y la macrohistoria. (Ferrarotti 1990: 19). Para William Moss la historia oral es un raro ejemplar que desafía cualquier definición, ya que está al servicio de múltiples disciplinas y se produce en un espacio dialéctico en el que narradores y recopiladores participan en el examen y registro de las experiencias vividas (1991: 30).

La historiadora argentina Dora Schwarzstein, también se preocupó por delimitar las distintas escuelas que coexisten bajo el rótulo de “historia oral” y por analizar las prácticas de los historiadores orales y los sesgos ideológicos de sus interpretaciones. Planteó que el valor de la fuente oral como evidencia histórica debe ser analizado en el marco de sus propias leyes de autenticidad. Para esta autora la fuente oral es un instrumento para la construcción de un discurso histórico global, sin proponer su exclusividad como herramienta de investigación. Entre otras cosas sostuvo que fundamentalmente “*uno de los objetivos es el estudio de las mayorías que tradicionalmente han sido marginadas del poder*” (1991: 16)

El historiador Jorge Aceves, que trabaja en proyectos de historia oral en México, sintetizó en los párrafos que transcribiremos una serie de particularidades de la historia oral que nos parecen significativas en tanto destaca la importancia de las nuevas fuentes que se incorporan a la historia y su capacidad de análisis.

*“De modo que al hablar de la historia oral como un método de investigación, nos estamos refiriendo al procedimiento establecido de construcción de nuevas fuentes para la investigación socio histórica, con base a los testimonios orales recogidos sistemáticamente para investigaciones específicas, bajo métodos, problemas y punto de partida teóricos explícitos (Thompson; 1988). Hacer historia oral significaría, por lo mismo, producir conocimientos históricos, científicos y no simplemente lograr una exposición ordenada de fragmentos y experiencias de vida de “otros”. El historiador oral es más que la grabadora que amplifica las voces de los individuos “sin historia”, ya que procura que la evidencia oral no sustituya a la labor propia de investigación y análisis socio histórico; que su papel como investigador no quede reducido a ser solo un eficiente entrevistador, que su esfuerzo y capacidad de análisis científico no queden depositados y sustituidos por las cintas de grabación.”* (Aceves; 2006: 10)

Es un debate en el campo de la historiografía cuál es la denominación adecuada para darle a esto que hacemos. Se ha planeado como inadecuada la denominación “historia oral” puesto que el discurso oral no existe puro en nuestras sociedades, y adquiere sentido en comparación con el documento escrito. Pero también considera inapropiado el término de “archivos orales”, puesto que el historiador y el testigo son relevantes en la fabricación del texto. Con la denominación de “documento” en lugar de archivo sucede lo mismo, y con “fuente” no escapamos de la misma ambigüedad. Joutard cierra su libro diciendo *“aconsejo que cada uno utilice el término de su elección teniendo conciencia de los límites de la palabra”* (Joutard; 1986: 375).

Respecto de si constituye una contra historia, una historia distanciada de las memorias institucionales, que dé la palabra a los silencios de la historia, una historia desde el contrapoder, decimos que esta intencionalidad está presente en la mayoría de los historiadores orales, pero no suele ser siempre así. Si lo oral nos introduce en “otra historia” es antes que nada por el descubrimiento de la importancia de la cotidianeidad (Joutard; 1986: 273). Uno de los primeros historiadores orales, Michelet, en un diario cuenta cómo fue volcándose a la historia oral,

*“…Cuando el progreso de mi historia me llevó a ocuparme de las cuestiones actuales y cuando eché una mirada sobre los libros que de ellas se ocupan, confieso que me sorprendió encontrar a casi todos en contradicción con mis recuerdos. Entonces cerré los libros y volví al pueblo tanto como me fue posible;… yo iba pues a consultar a los hombres, escuchándolos a ellos mismos hablar sobre su destino, recogiendo de sus bocas lo que no se encuentra en los más brillantes escritores; las palabras del buen sentido” (*Joutard; 1986: 79-80).

George Frazer insistía en que esta historia, la historia oral, tiene como sujeto al pueblo (Joutard; 1986: 159). Desde las intencionalidades, esta historia pretende ser democrática, en tanto su objeto principal de estudio es el mundo popular, son los que habitualmente no dejan huellas en el mundo académico. De la tradición de la historia oral, retomamos también el centrar su mirada en la historia de las mujeres. La tradicional revista de Historia Oral Inglesa, planteaba en su segundo número, que detrás de la historia de las guerras victoriosas se esconde la historia de las mujeres que dejaban sus vidas en las fábricas de municiones; por detrás de la productividad en las minas de carbón está la mujer… La historia oral se proponía ser el comienzo de la indagación de lo que no está aún registrado en la memoria de miles de mujeres. Una obra pionera en historia oral de las mujeres fue la de Mary Chamberlain, quien se propuso relatar la vida de las mujeres, sus tradiciones, incluso de las mujeres rurales frecuentemente desterradas de las obras históricas. Los testimonios de mujeres de una aldea de Inglaterra, en su libro “Campesinas de los pantanos”, están clasificados en nueve temas, desde la infancia hasta la vejez, pasando por la escuela, el casamiento, el trabajo, la religión, la política, los ocios así como pobladores que llegaron de otros lugares.

La historia obrera e industrial fue también eje de los primeros trabajos en historia oral. Una biblioteca de los mineros fue uno de los espacios pioneros en la universidad inglesa en este campo. En Italia un instituto de historia oral planteaba en su preámbulo la vinculación necesaria entre las fuerzas culturales más avanzadas y la reanudación de las luchas obreras y campesinas, e insistía en el vínculo entre ciencia y compromiso ideológico. Ellos planteaban que las investigaciones sobre el mundo popular deben ser un cuestionamiento de la pretensión de poder y de la imposición unilateral desde las clases dominantes de sus propios modelos culturales y de someter la producción de la cultura a las leyes del mercado y a lógica de la ganancia.

La historia oral resulta valiosa en varios sentidos o ejes, porque permite alcanzar una comprensión compleja de la realidad, de lo sucedido; frente a la simplificación de las fuentes escritas, permite captar la historia “haciéndose”, los procesos que han dado lugar a determinadas instituciones o sucesos. Además permite acceder a la historia no oficial, y en esto es preciso tener presente que esta historia oficial o institucional no siempre es monopolio del poder y de los grupos y clases dominantes.

A su vez contribuye a la construcción de una historia de la vida cotidiana, una historia más lenta y permite acceder a las consecuencias de los grandes acontecimientos en la vida cotidiana, aquello que realmente ha marcado a las clases subalternas. Posibilita conocer las representaciones de la realidad, las significaciones y la visión del mundo que se hacen hombres y mujeres. Thompson fue uno de los que demostró cómo la historia oral permite aprehender, acceder al universo de la familia, traspasando las fronteras entre lo privado y lo público, entre política y vida cotidiana, educación y relaciones intrafamiliares. La entrevista etnográfica en historia oral ha permitido acceder a significaciones religiosas y mágicas, y ver cómo se articulan las estructuras supraindividuales, lo cotidiano con lo histórico, buscando las huellas entre la vida cotidiana y los procesos políticos y económicos.

La historia oral es valiosa para nosotros también porque pone de relieve el testimonio indirecto, de quien no ha vivido directamente pero relata lo que otros le han contado por la tradición oral y esto también nos permite vincular larga y corta duración. En este sentido la tradición oral ha sido para nosotros una fuente histórica. Finalmente, esta metodología nos permite comprender cómo funciona la memoria de un grupo.

En este punto es importante señalar una crítica que suele hacerse al documento oral y es el sesgo que representan las memorias y olvidos. Es importante en este punto insistir en que la historia oral trabaja sobre las significaciones y representaciones en base a recuerdos personales y memorias colectivas. En algunos casos realizamos triangulación de fuentes orales y escritas, por eso hay algunas partes puntuales del trabajo en las que consideramos pertinente emplear crónicas para realizar triangulación de fuentes.

Si analizamos la especificidad de las fuentes orales y escritas en nuestra investigación, entendemos que los documentos escritos nos han dado información sobre la cultura, sobre costumbres, leyendas, cuentos, prácticas culturales y los testimonios orales nos brindaron información acerca de los sentidos y significados atribuidos por el pueblo a estas prácticas y sus cambios a través del tiempo. En los pueblos de culturas de fuerte tradición oral, como es el caso de los pueblos originarios y de los cuales contamos con crónicas, diccionarios, algunos libros escritos por viajeros o algún integrante de la comunidad es posible la triangulación de las fuentes orales y escritas.

Sin haber realizado historias de vida propiamente dichas o el empleo del método biográfico puro consideramos que hemos sido influenciadas por quienes teorizaron sobre el método biográfico. Entendemos que la metodología de historia social, el método biográfico y la microhistoria -por sus semejanzas con el método antropológico- nos han permitido recuperar el relato histórico o relato de vida como metodología en esta investigación.

Dentro del método biográfico, las historias de vida son una de las posibilidades que ofrece la etnografía para el trabajo cualitativo en investigación histórica. Denzin (1989) toma el modelo elaborado por Sartre cuando se propuso comprender a Flaubert a partir de un estudio de su vida. Cuatro premisas plantea Sartre para la realización de estudios de vida: la primera, que la historia de un sujeto debe comenzar por su prehistoria, la segunda, que debe existir un acontecimiento que delinea la vida de la persona, la tercera premisa argumenta acerca de la organización de la obra en etapas que se superponen unas a otras, y una dice que el sujeto verdadero debe encontrarse en sus ficciones, las cuales son múltiples versiones de su subjetividad.

Los relatos de vida son otra metodología del abordaje biográfico y son los que nosotros hemos empleado mayoritariamente. Acerca de los relatos, señala Berteaux, que según se los incorpore en la fase exploratoria, en la fase analítica o en la fase de síntesis,

*“se le hará cumplir una función diferente; será leído del mismo modo; será siempre el mismo relato, pero se insertará en contextos diferentes. En el primer caso se utilizará para iniciarse en un campo, para descubrir las líneas de fuerza pertinentes. En el segundo, para sostener una teoría –y esto, al menos desde la óptica etnosociológica que es la mía, requiere la utilización no de uno solo, sino de numerosos relatos para llegar a la saturación. En el tercer caso, el de la síntesis, será utilizado de una manera muy distinta, para “transmitir el mensaje” (sociológico). O, por decirlo de otro modo: en la fase exploratoria, los relatos de vida cumplen una función del mismo orden que la observación, o las conversaciones con los “informantes centrales”. En la fase analítica, toman el estatuto de data (datos empíricos) y son concurrentes y complementarios, simplemente, con el discurso teórico”.* (Berteaux; 2010:4)

La complejidad de los relatos documentados no da lugar a una re-escritura fácil; el paso de la palabra a la lengua escrita, la extensión de los textos, etc., es una dificultad y se la plantea Berteaux,

*“¿Cómo hacerlo cuando se tienen 40 o más? Aún busco la respuesta... hay que poner el acento en el potencial de expresión “científica” de los relatos de vida. Es falso creer que un relato de vida es por naturaleza pre teórico (o pre analítico); y que las ideas, los conceptos, las descripciones en profundidad no tienen otro modo de expresarse que el discurso teórico. Por supuesto, para quien se tome la molestia, hay tesoros de ideas en los relatos de vida. Se trata de chispas sobre un fondo narrativo oscuro. Pero es sin duda a partir de estos destellos que se construirá el discurso sociológico”. (Berteaux; 2010:13)*

La misma pregunta que se hace Carlo Ginzburg, un referente de la microhistoria italiana, respecto de la utilidad de esta: *“...Qué relevancia pueden tener, en general, las ideas y creencias de un individuo de su nivel social considerado aisladamente..*.”(Ginzburg, 1994:21) se la plantea Carlos Piña respecto de la construcción de historias de vida, la pregunta acerca de por qué la vida de alguien puede ser considerada como importante (Piña, 1986)*.*

Ginzburg responde argumentando que nadie escapa de la cultura de su época y de su propia clase, y que como la lengua, la cultura ofrece al individuo un horizonte de posibilidades latentes*, “una jaula flexible e invisible para ejercer dentro de ella la propia libertad condicionada”* (1994:21*).* De esta manera una historia de vida puede resultar representativa, permite precisar lo frecuente y circunscribir posibilidades latentes*.* Piña por su parte contesta reconociendo que *“la actual revitalización de las historias de vida corresponden a un cambio de óptica en el mundo de las ciencias sociales, la filosofía y la política...”* (1986:148*).* Este interés por las historias de vida reflejaría, el interés en aportar al rescate y a la comprensión de dimensiones de la realidad social dejados afuera por análisis macro, que privilegian el conocimiento de las estructuras y contextos por sobre los actores. También subyace, en este empleo de las historias de vida, un rechazo a la concepción que le otorga importancia a los actores “estudiables”, a aquellos actores que sostienen discursos articulados sobre la sociedad y su transformación y que buscan participar en la pugna entre diferentes proyectos. Esta revitalización tendría, por el contrario, el estilo del “actor anónimo” (esto es, el estudio de la vida de personas más que de personajes). Así

*“Sólo es necesario, para lo que sigue más adelante, recordar que en la actualidad la tendencia más generalizada es dar un espacio relevante a la vida de quienes no hacen noticia, los que no dirigen ejércitos ni gobiernan países, quienes no han realizado ningún descubrimiento fundacional y no son referentes ideológicos de ninguna elite ni clase social”*(Piña, 1986:152)

La valoración de la vida de una persona tiene que ver con que *“se privilegia y reconoce la centralidad del sujeto anónimo para el conocimiento e interpretación de la sociedad*” (Piña, 1986:154).

Es relevante en este caso considerar las categorías de etnicidad, cultura, clase social y género que determinan y son determinados por la experiencia social y los modos de significar ligados a ésta y vemos que en este sentido dos ejes dialécticamente relacionados estructuran los relatos de vida: la oposición entre sí mismo y los otros, y la oposición entre momentos o situaciones vivenciales diferenciados en su propia historia, esto es “*me identifico en las contradicciones y oposiciones entre distintos momentos de mi propia historia*” (Piña, 1986:159).

En el caso de los documentos orales, en la primera parte del análisis del documento vemos la necesidad de reflexionar sobre los olvidos, las confusiones, los errores del discurso oral, pero esto que podría ser una debilidad, por el contrario, es para la historia oral una valoración significativa de la fuente oral. Los rumores, por ejemplo, han dado lugar a grandes rebeliones populares, las anécdotas que suelen no ser ciertas también son relevantes desde las significaciones que conllevan. La vida humana está llena de contradicciones, es compleja, llena de obstáculos, llena de caminitos que a veces no llevan a ningún lado, y esto se refleja en el relato oral, y este será un relato rico, el que relata la vida tal como la vivió, y no un relato armado, preparado, lineal. Esto marca una diferencia de la concepción positivista en la crítica a las fuentes donde sólo distinguimos lo verdadero de lo falso, y lo falso como no significativo, y lo dicho de lo no dicho, y los silencios como no relevantes, no se analizan. Para la historia oral sí es relevante preguntarnos por qué las omisiones, por qué la falla en la memoria, por qué los silencios…

Luisa Passerini plantea que la memoria “*en lugar de ser una reproducción de la realidad social es mediación simbólica y elaboración de sentido*” (Joutard; 1986: 369). Otro elemento tiene que ver con las transformaciones que la memoria colectiva efectúa en cuanto a lo maravilloso y fantástico, asimismo el lugar de las instituciones, como la escuela.

Es importante en la etapa de análisis, la forma de la narración, el encadenamiento, repetición de palabras, uso de pronombres, rupturas en el tono, vacilaciones; todo ello es para la historia oral un indicio. La indexicalidad es una de las características de la enunciación, es la capacidad comunicativa que tiene un grupo de personas en virtud de presuponer la existencia de significados comunes. Los elementos indexicales aparecen en todas las conversaciones, esto, acá, allá y su sentido es siempre contextual. Según el ya referido Harold Garfinkel, fundador de la etnometodología, la función performativa del lenguaje siempre responde a la indexicalidad y a la reflexividad del investigador. Habría para él formas intrascendentes del habla cotidiana que suponen la existencia de una complicidad y unos consentimientos elaborados y en esto se incluyen pautas en base a las que elaboramos conversaciones cotidianas, que constituyen convenciones menores del habla. *“La estabilidad y el significado de nuestra vida social cotidiana dependen del hecho de que compartimos presupuestos culturales implícitos*” (Giddens; 2001: 129).

A su vez Goffman ha realizado aportes acerca de las expresiones faciales, posturas y movimientos de nuestra interacción diaria con los demás que se combinan con el habla “*para transmitir ciertos significados y ocultar otros*” (Giddens; 2001:135). Esto ha sido de gran valor para nuestro trabajo como de análisis de los testimonios recogidos durante el trabajo de campo.

***Talleres de historia y memoria.***

Los **talleres de historia** han sido concebidos como grupos focales (Souza Minayo; 1997). Entendemos que la discusión en grupo es una técnica de abordaje cualitativo imprescindible para una investigación con los objetivos que nos propusimos. Estos talleres constituyeron para nuestra investigación un espacio donde se abordó y fue focalizando y profundizando la discusión acerca de procesos en los que están involucrados los sujetos y grupos seleccionados para el trabajo focal. La relevancia de esta técnica reside en la puesta en tensión permanente de las opiniones, percepciones, valoraciones.

Esta técnica nos permitió focalizar la investigación y formular cuestiones más precisas, esto en función de la cantidad de participantes y del tiempo que se proponía; permitió complementar información sobre conocimientos en relación a creencias, actitudes, percepciones, significados. Finalmente, permitió profundizar cualitativamente en el conocimiento de la historia social, de la cultura, de las representaciones y percepciones que se complementó con las entrevistas individuales, relatos de vida y observaciones participantes**.**

Los talleres ocupan un "tiempo" reducido en el tiempo escolar y fueron espacios complementarios a la enseñanza formal. Se destinó un tiempo cada quince días para la realización. Los alumnos esperaban interesados ese día, se preparaban para narrar, llevaban de sus casas objetos, escribían o buscaban "recuerdos”[[25]](#footnote-26).

Los talleres se organizaron en base a núcleos temáticos que propusimos y consensuamos con las docentes y los participantes. Como señaláramos la planificación se realizó de modo flexible y el desarrollo de estos núcleos temáticos se realizó siguiendo la dinámica que fue dando el interés de los participantes. Estos núcleos fueron:

* **La tierra***.* Pueblos que habitaban el territorio de Pampa y Patagonia a la llegada de los españoles. “Paisanos” y “blancos”. Desplazamientos. Latifundio-minifundio. La “tierra” en la ciudad.
* **El trabajo**. La producción hortícola. La cría del ganado. El proceso textil: de la esquila a los ponchos. Recolección de la madera. La cerámica. El trabajo doméstico. Continuidades y rupturas.
* **Las comidas**. La papa, el maíz, el trigo, las carnes en el mundo *mapuche* y campesino. Continuidades y rupturas.
* **Las creencias**. La religión en el mundo *mapuche*. Personajes benéficos y maléficos. Supersticiones. Mitos. La religión hoy. Continuidades y rupturas. Las iglesias en el barrio.
* **Lo que se cuenta**. Cuentos, canciones, trabalenguas y adivinanzas. La memorización como contenido y como forma. La literatura: para entretener y enseñar.
* **Los juegos**. El juego: su doble función de divertir y enseñar. Juegos domésticos y juegos comunitarios.
* **La salud**. Significados y significantes de la enfermedad. Los partos. Las curaciones con yuyos.
* **Las migraciones**. Los motivos. Las trayectorias. El país/ciudad expulsor - el país/ciudad receptor: tierra, vivienda, trabajo, sistema educativo, sistema de salud, seguridad social. Los grupos humanos: el grupo social y el grupo político.

El planteo de cada taller se centra en que los estudiantes reflexionen sobre sus propias trayectorias de vida, aspirando a una comprensión explicativa de las mismas. En este sentido, entendemos el taller como un espacio pedagógico de construcción del conocimiento, en el que los sujetos asumen una postura indagatoria, de interrogación y crítica respecto de los procesos sociales y su propia constitución subjetiva, pensándose a sí mismos como colectivo. Se concibe al conocimiento como una construcción histórica de visiones del mundo válidas en determinados contextos, esto es en determinados tiempos y espacios (Edwards; 1990).

La propuesta del Taller de Historia tiene como ejes de trabajo los conceptos de tiempo y espacio. Estos ejes son atravesados por núcleos transversales que hemos seleccionado en base al doble objetivo de indagar en las prácticas e historia de las prácticas sociales de los sectores populares y de abordar contenidos vinculados fundamentalmente con la historia social. Las experiencias de vida, en un contexto de comunicación y producción colectiva constituyen la fuente de esta experiencia.

# El Taller constituye una experiencia de educación intercultural ya que a través de los diversos núcleos se pueden comunicar prácticas sociales vinculadas a la producción, la crianza, la alimentación, las creencias y la educación que dan cuenta de la existencia de otras culturas, diversidad negada en las escuelas adonde asisten ellos mismos, sujetos de esta “otra” cultura subalterna, no hegemónica, popular.

Las fases del trabajo se desarrolló en primer lugar a partir de la *investigación temática*, que es realizada a partir de una investigación participante en los talleres como así también a través de la realización de entrevistas informales a pobladores de los barrios y de la observación participante en diferentes situaciones o momentos de “la vida del campo”. La investigación temática del “universo vocabular" de la comunidad es uno de los momentos iniciales y la perspectiva que asumimos, de traspasar fronteras disciplinarias, nos permite vincular educación (extraescolar y escolarizada).

En los talleres trabajamos a partir de objetos, imágenes, como dibujos, pinturas o fotografías y también de relatos de participantes de otros talleres anteriores. A partir de estos soportes se generan los debates.

A partir de estas motivaciones iniciales intentamos ayudar al replanteo de las situaciones narradas ahora en forma de problemática social, partiendo siempre del lenguaje popular, del habla popular, desde dichos populares hasta analogías, formas de denominar los objetos, que muchas veces hacen en vocablos quichuas o del *mapuzundung* (la lengua *mapuche*). Problematizamos las situaciones. Hemos trabajado y generamos diálogos a partir de familias fonéticas y con fichas para descomponer estas familias. Construimos material de lectoescritura apropiado para quienes se inician en la lectura y escritura alfabética y quienes retoman la escuela después de haber abandonado. En los talleres hay por lo general dos niveles y se proponían actividades diferenciadas para cada uno. La imagen, era el elemento a partir del cual se sensibilizaba y generaba el diálogo y se proponían luego las actividades o tareas específicas para promover la escritura.

Se promovió un planteo de la dialéctica histórica a partir de proponer “pensar” la propia historia, de modo que puedan sentirse sujetos de la misma. Nuestro lugar fue el de proponer los temas, posibilitar la reflexión y el diálogo sobre los mismos. Intentamos propiciar que los alumnos se asuman como productores de conocimiento a partir del reconocimiento de sus propios saberes como válidos y “oficiales” en la escuela.

Como lo señalamos ya, los núcleos temáticos fueron flexibles. Iniciamos con un tema que era de interés del grupo y de allí íbamos construyendo el programa a seguir. Por ejemplo iniciamos con la historia indígena regional, para seguir con la alimentación a lo largo de la historia y en el presente, luego con los juegos en la infancia, el trabajo, la literatura popular, las creencias populares, seguidamente las migraciones y finalmente el barrio hoy. Se intentó de este modo que el sistema de signos en el cual se veían inmersos en la escuela y en la ciudad los tuviera a ellos como sujetos.

**PALABRAS DE CIERRE**

Pretendimos en este trabajo realizar un abordaje en torno a categorías y marcos de referencia metodológicos para abordar la problemática del sujeto de la educación de adultos en Nuestramérica. Es una revisión de planteos y perspectivas que asumen la necesidad de abordar la complejidad de tal problemática, a partir de las perspectivas de la investigación participante, la metodología de la historia oral.

**BIBLIOGRAFIA**

AIZIKSON, F., 2006, Protesta social y cultura política. Aportes para pensar los años ‘90 en Neuquén, Disponible en: [http://www.hechohistorico.com.ar/Trabajos/Jornadas%20de%20Roca%20-%202006/Aiziczon.pdf. Fecha de consulta 1-9-14](http://www.hechohistorico.com.ar/Trabajos/Jornadas%20de%20Roca%20-%202006/Aiziczon.pdf.%20Fecha%20de%20consulta%201-9-14).

APPLE, M., 2012, Poder, Conocimiento y Reforma Educacional, Miño y Dávila.Cap. 2.

BIAGINI, Hugo y ROIG Arturo, *América Latina hacia su Segunda Independencia : Memoria y autoafirmación*, Buenos Aires , Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2007.

BONIFACIO, J.L., 2009, Los procesos de protesta y organización de los trabajadores desocupados en la provincia de Neuquén. Tesis de Doctorado. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.

BRANDAO, C., 2007, *Territorio & Desenvolvimiento. As múltiples escalas entre lo local o global*, Campinas, Editora Unicamp- Universidad Estadual de Campinas.

BRUSILOVSKY, S., 1996, en MONTEVERDE, A., "Entrevista a Silvia Brusilovsky. Educación de adultos ¿problemática significativa?", en: *Revista IICE, Año 5, Nº8,* Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

FAVARO, O, 2004, Protesta social y representación en las provincias argentines: Neuquen en la última década. In: SEOANE, José. (org.) Movimientos sociales y conflicto en América Latina. Buenos Aires: Clacso, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 43ª Ed.

GARGALLO, F., 2007, “Feminismo Latinoamericano”, en *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, V12, N°28 (Jun),* Caracas. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100003&lng=es&nrm=iso>. Fecha de consulta 2-9-14.

HERNANDEZ, G., 2013, Educación y género: reflexiones sobre la educación de adultos/as y las teorías feministas, En Visotsky, J. y Junge, G., Inventamos o Erramos. Educación popular y lucha de clases…. Educo, Neuquén.

LUGONES, M., 2008, Colonialidad y Género. Tabula Raza N° 9. pp. 73-101, Disponible en: ttp://www.revistatabularasa.org/numero-9.php. Fecha de consulta: 2-9-14.

QUIJANO, A., 2000, ¡QUÉ TAL RAZA!, Revista Venezolana. de Economía y Ciencias Sociales, Vol. 6 Nº 1 (ene.-abr.), 37-45.

DENZIN, N. (1989). *Interpretive Biography.* London: Sage Publications.

FERRAROTTI, F. (1990). *La historia y lo cotidiano.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

FERRAROTTI, F. (1990). *La historia y lo cotidiano.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

GAJARDO, M. (1984). Evolución, situación actual y perspectivas de las estra­tegias de investigación participativa en América Latina, en Red Latinoa­mericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar. *Cuader­nos de Formación* 1 (junio).

GAJARDO, M. (1986). *Pesquisa Participante na América Latina.* São Paulo: Edi­tora Brasiliense.

GAJARDO, M. (2001). “Pesquisa participante: Propostas e projetos”. En Ro­drigues Brandao, C. (Org.), *Repensando a pesquisa participante* (pp. 8-50). São Paulo: Editora Brasiliense.

GARCÍA, J.; BATALLÁN, G. (1994). “Antropología y participación. Contribución al debate metodológico”, en J. García (Ed.) *La racionalidad en política y en ciencias sociales* (pp. 162-175). Buenos Aires: CEAL.

GINZBURG, C. (1994). *El queso y los gusanos.* Barcelona: Muchnik Editores.

GUBER, R. (1990). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.

GIANOTTEN, V.; DE WITT, T. (1985). Orientación de la investigación participa­tiva hacia la práctica: El papel del intelectual orgánico, en: Hernández, I., *Saber popular y educación en América Latina* (pp. 128-138). Buenos Aires: Ediciones Búsqueda – CEAL.

HERNÁNDEZ, I. (1985). *Saber popular y educación en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda – CEAL.

JOUTARD, P. (1986). *Esas voces que nos llegan del pasado*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

MOSS, W. (1991). La historia oral: ¿Qué es y de donde proviene?, en: Schwarz­tein, D. (Comp.), *La historia oral* (pp. 21-35). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

ORTIZ, M.; BORJAS, B. (2008). La investigación acción participativa: Aporte de Fals Borda a la Educación Popular. *Espacio Abierto*. Maracaibo 17 (4) (dic.), pp. 615-627.

PAOLI, A. (1984). *La lingüística en Gramsci*. Puebla: La Red de Jonás Premià Editora. Piña, C. (1986). Sobre las historias de vida y su campo de validez en las cien­cias sociales. En *Documento de Trabajo 319*, FLACSO (pp. 1-41). Santiago de Chile: FLACSO.

RIGAL, L. (2012). Gramsci, Freire y la educación popular: A propósito de los nuevos movimientos sociales. En: Hillert, F.; Ouviña, H.; Rigal, L.; Suá­rez, D., *Gramsci y la educación: Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (pp. 115-140). Buenos Aires & México D.F.: Noveduc.

RODRIGUES BRANDÃO, C**.** (Org.) (1981). *Pesquisa participante*. São Paulo: Edi­tora Brasiliense.

RODRIGUES BRANDÃO, C.; Fals Borda, O. (1985). *Investigación participativa.* Cetrullo, R. (Org). Montevideo*:* Instituto del Hombre/Ediciones de la Banda Oriental.

RODRIGUES BRANDÃO, C**.** (2001). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Editora Brasiliense.

RODRIGUES BRANDÃO, C**.** (2003). *A pesquisa a várias mãos.* São Paulo: Editora Cortez.

SCHWARZSTEIN, D. (1991). *La historia oral.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

RODRIGUEZ BRANDAO C., 1993, “Caminos cruzados: formas de pensar y hacer educación en América Latina”. En: Gadotti, M. y Torres, C.A. Educación Popular. Crisis y perspectivas. Miño y Dávila. Bs. As.

SIRVENT, M. T. (1994). *Educación de adultos: Investigación y participación*. Bue­nos Aires: Libros del Quirquincho.

SIRVENT, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SIRVENT, M.T. (2004). La investigación social y el compromiso del investiga­dor: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Ar­gentina. *Revista del Instituto en Investigaciones en Ciencias de la Educación* Año XII, Nro. 22, 64-76.

SIRVENT, M.T. (2009). La investigación acción participativa y la animación socio-cultural. Su papel en la participación ciudadana. *IV Coloquio In­ternacional en Animación.* Universidad del Quebec en Montreal UQAM / Red Internacional de Animación RIA; 28-30 Octubre, Montreal, Ca­nadá.

SOUZA MINAYO, M.C. (1997). *El desafío del conocimiento. Investigación cualita­tiva en salud*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

TAMARIT, J. (1997). *Escuela crítica y formación docente.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

THOMPSON, P. (1988). *La voz del pasado: la historia oral.* Serie Estudios Uni­versitarios 26. Valencia: Alfons al Magnánim.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1993). *Métodos cualitativos I*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

THOMPSON, E. P., 1989, “La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿Lucha de clases sin clases?”. En: T*radición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*, Barcelona, Editorial Crítica.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Bar­celona: Gedisa.

VÍO GROSSI, F. (1989). Investigación participativa, conocimiento popular y poder: una reflexión personal, en Vejarano, G. (Comp.), *La investigación participativa en América Latina*, Serie Retablo de Papel Nº 10. Pátzcuaro (Michoacán, México), CREFAL.

WALSH, C., 2009, “Interculturalidad y Educación Intercultural”, disponible en [http://catherine-walsh.blogspot.com.ar/2010/12/interculturalidad-critica-y-educacion.html. Fecha de consulta 10-6-16](http://catherine-walsh.blogspot.com.ar/2010/12/interculturalidad-critica-y-educacion.html.%20Fecha%20de%20consulta%2010-6-16)

WALSH, C., 2013, *Pedagogías decoloniales: Practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir,*  Serie “Pensamiento decolonial” de Ediciones AbyaYala Quito, Ecuador.

**Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas en los movimientos sociales Movimiento Popular la Dignidad y COB-La Brecha desde una perspectiva epistemológica constructivista**

**Referentes de los movimientos sociales:** Vanesa Escobar, Sofía Fernandez Labriola y Micaela Larrea (MPLD) y Lucía Binder (La Brecha)

**Estudiantes autogestionadas:** Ailen Grassi y Daiana Galeano Ibañez (coordinadoras de créditos por agrupación La Mella), Julieta Iurcovich, Agustina Palenque, Mariana Azparren, Sofía Maimo, Florencia Ballestero, María Belén Mayans, Evelyn Parra, Cecilia Brodersen, Maryluz Tamaris, Yanina Palacio Sosa.

**Coordinadoras docentes:** Marcela Kurlat y Sandra Llosa

**Introducción**

La presente ponencia se propone compartir una primera experiencia conjunta entre estudiantes autogestionadas de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y movimientos sociales que están implementando campañas de alfabetización de personas jóvenes y adultas en la Ciudad y en la Provincia de Buenos Aires, así como promoviendo espacios de formación de alfabetizadores.

Los créditos de investigación son espacios de formación de los y las estudiantes de Ciencias de la Educación en el quehacer académico, como posible desempeño del licenciado en el área. Los créditos que aquí se presentan constituyen la oferta optativa del año 2016 y se orientan a conocer y conceptualizar los procesos de construcción del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas en el marco de programas de alfabetización implementados en el Movimiento Popular la Dignidad (MPLD) y COB-La Brecha. En este sentido, buscan sistematizar cuál es la especificidad de la alfabetización en el marco de dichos movimientos sociales.

Se retoman los aportes de una investigación antecedente acerca de los procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas (Kurlat, 2015), inscripta en el Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela (Dir. Dra. Sirvent, IICE-UBA) y se busca ampliar la mirada sobre nuevos anclajes empíricos. La temática, sustentada en una concepción de Educación Permanente y en una Epistemología Psicogenética Constructivista, cobra relevancia ante la escasez de investigaciones en el área, identificando además, un espacio de vacancia en la formación de las y los licenciadas/os en Ciencias de la Educación en este campo.

La ponencia describirá la modalidad de trabajo implementada, las primeras categorías de análisis y debates compartidos en una primera sesión de retroalimentación, así como los aportes que la experiencia aporta tanto al devenir de la alfabetización en el marco de los movimientos, como a la formación de graduados en educación.

**Caracterización de la propuesta**

Los créditos ofrecieron la posibilidad a estudiantes de Ciencias de la Educación de conocer y analizar experiencias de alfabetización en el contexto de dos movimientos sociales, por un lado, la campaña de alfabetización “El futuro es nuestro” del Movimiento Popular La Dignidad y por otro, el espacio de alfabetización ofrecido por Fogoneros en COB La Brecha, en el barrio Las Tunas. Para ello, se propusieron diversos espacios y tareas:

1. Un espacio semanal para la observación de los espacios educativos.

2. Reuniones semanales o quincenales de 3 horas de trabajo colectivo, las cuales se dividieron en:

- la formación teórica sobre procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas (Kurlat, 2016; 2014; 2012; 2011),

- análisis de las observaciones de campo, a través del Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (Strauss y Crobin, 2002).

- preparación de una sesión de retroalimentación (Sirvent y Rigal, 2008), como espacio de validación de las categorías construidas, de objetivación de la propia práctica por parte de los movimientos sociales, de construcción de nuevas categorías y de planteo de desafíos e interrogantes para tomar decisiones acerca de la continuidad del trabajo durante el segundo cuatrimestre de 2016.

3. Implementación de la sesión de retroalimentación.

Se realizaron alrededor de 20 observaciones de campo, las cuales fueron insumo para la elaboración de primeras categorías que intentan dar cuenta de la especificidad de la alfabetización en los movimientos sociales analizados. A continuación, sólo mencionaremos algunas de ellas.

**La especificidad de la alfabetización en los movimientos sociales**

Al momento de realizar las observaciones, la campaña de alfabetización del MPLD funcionaba en Retiro, Ciudad Oculta y Bajo Flores y presentaba una respuesta a la necesidad que observaban desde el movimiento de estar presentes en los barrios desde distintos roles para la formación política. Por otro lado, La Brecha había tenido experiencias de alfabetización en territorio desde 2012. Esto se debía a la necesidad de leer que presentaban los compañeros de los barrios. Dicha necesidad fue identificada al momento de impulsar la formación política. Fogoneros comenzó a trabajar en el barrio “Las Tunas” en Tigre, y al armar el bachillerato popular y difundir el espacio se encontraron con que estaban repartiendo volantes a gente que no sabía leer. Por esta razón, impulsaron un espacio de alfabetización para adultos. Lograron articularse con una escuela del área por la necesidad de títulos. Una vez por semana, comenzó a ir una maestra enviada por la escuela y, dos veces a la semana compañeros de la organización. Ambos movimientos trabajan en encuentros de dos a cuatro horas semanales.

Uno de los aspectos distintivos de la alfabetización en el marco de dichos movimientos es el ***carácter político de la alfabetización***. Así lo manifestaba una de las referentes del MPLD en uno de los espacios de formación de alfabetizadores: “*El objetivo de la educación popular –en contraposición a la educación bancaria– tiene el objetivo de transformar la sociedad para construir un sistema más igualitario. El proyecto de alfabetización no es ajeno a las luchas que se dan en los barrios. Tiene una direccionalidad política. Es importante respetar el conocimiento que traen las compañeras que se van a alfabetizar.”*

En las clases, ello se refleja en la ***frecuente discusión política como eje de enseñanza***, abordándose temas como: problemáticas de género, el derecho a la dignidad del trabajo y la relación cotidiana con la violencia institucional que se sufre en los barrios, como por ejemplo, el aparato policial. La propuesta de los movimientos intenta promover acciones alfabetizadoras en las que se apunte a la comprensión de la lengua como poder, entendiendo la necesidad de alfabetizar para construir un pensamiento crítico y generar 'empoderamiento' en la población.

Ambos movimientos se han planteado ***la formación de alfabetizadores***. Han generado dispositivos para ello, convocando a voluntarios a participar de forma abierta. Dicha formación surge como una necesidad al enfrentarse los alfabetizadores con esta compleja tarea, en el propio devenir de la experiencia. Además, dado el carácter político de la concepción de alfabetización y el ingreso de nuevas personas a las campañas, es una forma de garantizar el entendimiento y la comprensión de la alfabetización desde criterios políticos y pedagógicos comunes. La **voluntariedad de los alfabetizadores**, entonces, constituye otro de los núcleos específicos de la alfabetización en estos espacios. Los voluntarios pueden ser militantes o no de cada movimiento, lo que conlleva ciertas diferencias en el modo de poner en juego las diversas propuestas. En palabras de una de las referentes: “*Yo soy del Movimiento y sé que puede pasar que en algún momento se suspendan las clases por problemas en el barrio, sé que es así, pero un voluntario que viene de afuera, frente a este tipo de situaciones se frustra, y tal vez se va”*.

Por otro lado, la **territorialidad** también es específica de la alfabetización en el marco de los movimientos sociales. Los lugares elegidos para alfabetizar, no son azarosos sino que responden a lo que los movimientos identifican como lugares de mayor vulnerabilidad de la población, en los que la misma no se siente convocada por otros dispositivos educativos. Los espacios para alfabetizar son sedes 'prestadas' por la comunidad: casas de familia, comedores, centros de jubilados, entre otros, lo que conlleva cierta especificidad también: la variedad de los espacios, la obligación a adaptarse a ellos, la mayor o menor presencia de recursos, de entradas y salidas de personas, de actividades paralelas.

La mayoría de las personas que asisten a los centros son mujeres, algunas pertenecientes a los movimientos y otras que se acercan por necesidad de alfabetizarse. Algunas sostienen que quieren aprender para no ser “estafadas”, otras para ayudar a sus hijos e hijas en el colegio. Muchas dicen haber asistido a la primaria y se otorgan el fracaso por haberla abandonado. Muchas de ellas provienen de países limítrofes y hablan el quechua como lengua madre. Desde las organizaciones aseguran que muchas veces a través de la alfabetización más mujeres comienzan a participar de las asambleas y hasta a veces llegan a cuestionar lógicas de género impuestas en sus casas.

Un rasgo común a los diversos espacios es el **vínculo** que se establece entre alfabetizadores y alfabetizandos: de enorme confianza y afecto. En ocasiones, las mujeres comparten sus historias de vida con los alfabetizadores. El compartir es parte del ambiente que se genera en cada encuentro, en el que circula el mate y la comida, y a veces hasta canciones colectivas. Las alfabetizandas esperan a su grupo de alfabetizadores cada encuentro generando ese vínculo propio de dos personas que están en una situación de aprendizaje.

**La puesta en práctica de la alfabetización**

En ambos movimientos se plantea la alfabetización tanto desde los aportes de Paulo Freire como desde la comprensión de la adquisición del sistema de escritura a la que las investigaciones psicogenéticas han aportado (Ferreiro y Teberosky, 1979 en adelante). En la práctica concreta, las perspectivas suelen superponerse, articulándose con intervenciones que se nutren desde 'cómo cada alfabetizador ha sido enseñado'. Ello muchas veces implica la enseñanza directa de las relaciones fonema-grafema, desde una perspectiva asociativo motriz de apropiación de la escritura, diferente a las perspectivas mencionadas al comienzo de este apartado. Este fenómeno no es exclusivo de la alfabetización en movimientos sociales, sino que suele observarse en las diversas experiencias de alfabetización analizadas desde la coordinación de los créditos[[26]](#footnote-27). La convivencia de diversas perspectivas implica la puesta en acto de:

- ***intervenciones que invitan a usar otras fuentes de información*** (a partir de las cuales las palabras que se conocen “de memoria”, como por ejemplo el nombre propio, los nombres de los hijos, los días de la semana; funcionan como fuente de escritura de nuevas palabras, formando parte del *ambiente alfabetizador),*

***- intervenciones que invitan a releer lo escrito*** (que apuntan a la interpretación de la propia producción y al análisis de partes, siendo fundamentales para promover la apropiación del sistema de escritura),

- ***intervenciones que*** ***corrigen la omisión o el reemplazo de letras o la separación de “palabras pegadas”, en escrituras previas a un nivel de conceptualización alfabético*** (generan que las palabras queden escritas convencionalmente en los cuadernos pero no necesariamente representan intervenciones que provoquen avances en la apropiación del sistema de escritura, desde el nivel de conceptualización en el que están los alfabetizandos, ya que estas intervenciones ponen constantemente el énfasis en la falta, desde una postura 'alfabética')

***- intervenciones que dirigen la escritura indicando los sonidos*** (a partir de la pronunciación del sonido de las letras por parte de los alfabetizadores)

***- intervenciones que apuntan a que escriban*** ***primero las vocales y después agregar las consonantes, como si ellas fueran de menor dificultad, descontextualizando la práctica de escritura de textos reales y significativos***

***- intervenciones que intentan explicar la teoría que subyace a la escritura*** (sin la reflexión en uso de dicha escritura, lo que resulta difícil de asimilar para las personas que están en proceso de alfabetización, ya que son reflexiones 'en el vacío')

Desde el enfoque que sostenemos, la teoría adquiere sentido cuando sirve para resolver algún problema que surge en la práctica y no al revés. Sostenemos que se aprende a escribir escribiendo y sólo si las personas escriben – y mucho – estos problemas pueden llegar a aparecer.

A lo largo de la sesión de retroalimentación implementada como cierre de los créditos, compartimos estos análisis y ciertos nudos y desafíos que se abren para continuar el trabajo colectivo, que detallaremos a continuación.

**Los nudos y desafíos**

A lo largo del análisis de las observaciones, hemos distinguido algunas preguntas, nudos y problemáticas que no son exclusivos de estos espacios, sino que hacen a la enorme complejidad de la alfabetización de personas jóvenes y adultas y es compartido por diversas experiencias que trabajan con esta población, con mayor o menor grado de formalización:

-Por un lado, sabemos desde investigaciones antecedentes que para todo proceso de alfabetización es necesaria la continuidad en la asistencia y en la participación en proyectos de enseñanza a lo largo del tiempo. Sabemos que la alfabetización inicial en la infancia requiere de varios años, en los cuales los niños están inmersos en contextos letrados 'intencionales' muchas horas durante todos los días de la semana. Sabemos también que en la alfabetización de personas jóvenes y adultas, hay marcas de dolor, vergüenza, o de cómo han sido enseñados, que es necesario desandar[[27]](#footnote-28). Hemos observado que si existen dificultades del espacio y del clima, si hace mucho frío o llueve, se dificulta la concurrencia al lugar. En ocasiones, situaciones en el mismo barrio o en los espacios alojantes promueven la suspensión de actividades. De 22 observaciones programadas, 11 han sido suspendidas por estos motivos. Consideramos que la discontinuidad de los espacios de alfabetización constituye un nudo para el avance conceptual y la apropiación de la lengua escrita por parte de la población que asiste a ellos. En muchas ocasiones, las estudiantes concurren a un espacio educativo por primera vez. En otras, el espacio actual puede ser muy diferente al que vivieron en la infancia o en alguna experiencia como adultas. El oficio de ser 'alumnas' vuelve a activarse en estos espacios, con la necesidad de establecer acuerdos de trabajo, negociaciones acerca de los modos de enseñanza y aprendizaje en el marco de los espacios ofrecidos por los movimientos (como ya hemos desarrollado: la construcción colectiva de conocimiento, la recuperación de saberes previos, la propuesta dialógica, la centralización en contenidos políticos). Ello requiere de un tiempo prolongado, sostenido, continuo, que muchas veces no se da, dificultando el avance en los procesos.

- Otra cuestión fundamental refiere a cuánta y qué formación es necesaria para promover la alfabetización en personas jóvenes y adultas, y desde qué perspectiva se alfabetiza. Muchos maestros, tras estudiar 4 años de magisterio, al trabajar por primera vez con esta población manifiestan su falta de formación para enseñarles a leer y escribir, dado que no saben cómo acompañar los procesos tan complejos, que a veces conllevan inhibición, angustia, dolor, miedos, desvalorización de conocimientos construidos. En muchas ocasiones no logran comprender el nivel de conceptualización en el que se encuentran los estudiantes para tomar decisiones acerca de cómo intervenir. Parte de la especificidad que ya hemos compartido que hace al trabajo de alfabetización desde los movimientos sociales estudiados, es por un lado, trabajar con voluntarios que quieran alfabetizar y por otro, ofrecerles espacios de formación, generalmente de 4 encuentros de entre a 2 a 4 hrs. Y aquí nuevamente nos enfrentamos con un nudo que excede al trabajo de los movimientos sociales, pero que lo incluye a la vez: sabemos que los procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas son más complejos que los de los niños, sabemos que todo joven o adulto, haya o no haya ido a la escuela alguna vez, ha construido caminos propios de escritura, aunque no sea consciente de ellos; sabemos que es necesaria mayor formación docente específica para poder promover procesos genuinos de apropiación del sistema de escritura y de la lengua escrita en esta población. Y aquí aparece la pregunta: ¿Cómo potenciar los espacios de formación de alfabetizadores desde los movimientos, y desde el trabajo voluntario?

Estas preguntas nos han llevado a pensar, en la organización de los créditos del segundo cuatrimestre, acerca de la importancia de fortalecer la formación continua de alfabetizadores en los encuentros de planificación que llevan a cabo quincenalmente, desde el compartir los registros analizados e intervenciones posibles pensadas a partir de ellos, desde la perspectiva didáctica constructivista. Ese es el camino que estamos transitando actualmente.

**Relevancia del trabajo y aprendizajes identificados en este devenir**

La gestión de los créditos que aquí se presentan tuvo origen en intereses comunes y compartidos entre estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación, docentes e investigadoras de la universidad y referentes de los movimientos sociales, buscando potenciar la construcción de conocimiento al servicio de las prácticas concretas de enseñanza.

En este devenir, se han producido diversos aprendizajes desde los diversos actores, que nos impulsan a continuar tejiendo la trama. Quisiéramos cerrar esta presentación mencionando algunos de ellos:

- Desde la investigación, comenzar a conocer más profundamente la especificidad de la alfabetización en movimientos sociales.

- Desde la formación de un licenciado en Ciencias de la Educación, el acercamiento a un área de vacancia en la carrera como es la alfabetización de personas jóvenes y adultas, el trabajo con movimientos sociales, la experiencia del quehacer de un investigador (tanto desde la obtención de datos, el análisis de los mismos, su comunicación en una sesión de retroalimentación, el cambio de mirada desde un acercamiento que permita 'ver', 'comprender', abrir posibilidades, plantear interrogantes y no 'juzgar'); la experiencia de un trabajo autogestivo de créditos, en el cual las estudiantes asumieron compromisos, responsabilidades, tareas producto de la propia toma de decisiones colectiva y horizontal.

- Desde los movimientos sociales, se manifestó la importancia de 'poder mirarse', de poder sistematizar las propias prácticas para potenciar los procesos de alfabetización vigentes y futuros, de ser legitimados desde la universidad, con la posibilidad de difusión de la experiencia.

En el momento presente continuamos entretejiendo la trama, en espacios de nuevas observaciones y análisis que nos permitan enriquecer la experiencia compartida.

**Bibliografía**

-Kurlat, M. (2016) Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama. En Revista Veras, revista acadêmica de Educação do Instituto Vera Cruz, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 69-86, janeiro/junho, 2016. DOI: 10.14212/veras.vol6.n1.ano2016.art258. ISSN 2236-5729.

-Kurlat, M. (2014) **El 'culto a las letras' en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: un obstáculo en los caminos de escritura.** *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 36, Nº1, enero-junio de 2014, pp. 59-90, CREFAL, México. ISSN 0188-8838.

-Kurlat, M. (2014) **Procesos de lectura y escritura en personas jóvenes y adultas: caminos hacia otros mundos posibles.** *Revista Decisio*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, Nº 37, pp. 3-10, enero-abril de 2014. ISSN 1665-7446.

-Kurlat, M. (2014) **La historia de Gabriel, entre el mundo de la escuela y el mundo de los diarios.** *Revista Decisio*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, Nº 37, sección Testimonios, enero-abril de 2014. ISSN 1665-7446.

-Kurlat, M. y Perelman, F. (2012) **Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión?** En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Nº 32. Bs. As., Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. ISSN 0327-7763.

-Kurlat, M. (2011) **Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura.** En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 33, Nº2, pp. 69-95, CREFAL, México. ISSN 0188-8838.

- Ferreiro y Teberosky (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México: Siglo XXI editores.

- Sirvent y Rigal (2008) *Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento* (libro en elaboración).

- Strauss y Corbin (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Antioquia, Colombia: Contus.

|  |
| --- |
| **Comisión N° 2**  **“Educación de adultosmovimientos sociales**  **formación docente y demanda educativa”** |

**Procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de**

**demandas educativas a lo largo de la vida: su abordaje biográfico**

Llosa, Sandra Mabel

Universidad de Buenos Aires – IICE / Facultad de Filosofía y Letras

[sandramllosa@gmail.com](mailto:sandramllosa@gmail.com)

**Presentación del enmarcamiento conceptual y metodológico**

Esta ponencia busca compartir resultados de una línea de investigación acerca de los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas educativas a lo largo de la vida, en adultos con la escolaridad primaria incompleta. A partir del proceso y del producto de esta línea de investigación, se compartirán reflexiones metodológicas referidas al trabajo con biografías educativas, como estrategia para la indagación y para una praxis pedagógica con jóvenes y adultos, enmarcada en la Investigación Acción Participativa y la Educación Popular.

Se trata de una línea de trabajo que continúa desarrollándose actualmente, como parte de un proyecto marco UBACYT 2014-2017: “Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: identificación y conformación de la red de factores y procesos que se articulan como condiciones de la construcción de la demanda individual y social por educación permanente” (Directora: Sirvent; Co-directora: Llosa). Forma parte de un proyecto de investigación a largo plazo, iniciado por Sirvent, que abarca varios subproyectos, a través de los cuales se ha procurado y se procura identificar y comprender el complejo proceso sociohistórico y biográfico involucrado en el reconocimiento de las necesidades y la expresión de las demandas individuales y sociales por educación permanente[[28]](#footnote-29).

La noción de la educación como una necesidad que no se agota en la niñez sino que se extiende a lo largo de toda la vida, es de antigua data, aún cuando esté lejos de plasmarse a nivel institucional y político. Esta noción comienza a integrarse a las concepciones y recomendaciones en materia educativa desde fines del S. XIX y principios del S. XX. Sea para la compensación de las falencias del sistema escolar, para el enfrentamiento de un mundo post-revolución industrial en permanente cambio o para el logro de los objetivos políticos de la clase trabajadora, el reconocimiento de la educación como una necesidad de la población joven y adulta se extiende en diversos ámbitos y países, desde comienzos de la segunda mitad del siglo XX[[29]](#footnote-30).

A diferencia de lo “obligatorio” con que se impone la escolaridad en la niñez, desde las perspectivas clásicas sobre EDJA y, especialmente sobre Educación No Formal, se suele enfatizar en lo “voluntario” de la asistencia a estos espacios educativos, asumiendo que un adulto es responsable y absolutamente “libre” para decidir cuáles son sus necesidades y cómo satisfacerlas (Titmus, 1989). Sin embargo, para muchos jóvenes y adultos, fundamentalmente de los sectores populares, la educación suele ser una carencia más en un cúmulo de pobrezas que tiende a retroalimentarse.

Esta problemática se continúa, desde los diagnósticos iniciales que dieron origen a nuestra investigación, hasta su actualización más reciente: una proporción importante de la población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste a la escuela, aún se encuentra en situación educativa de riesgo (es decir, con primaria incompleta, completa o secundaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado): el 58%, según Censo 2010: 14.075.486 de personas en el país[[30]](#footnote-31).

En el proyecto UBACYT marco asumimos una conceptualización integral de las necesidades humanas que incluye la interrelación dialéctica entre carencias y potencias (en tanto impulso para su satisfacción) individuales y colectivas y entre necesidades objetivas y subjetivas[[31]](#footnote-32); esta conceptualización presupone el reconocimiento no unívoco ni inmediato de las carencias, así como la determinación social de las necesidades (Max Neff y otros, 1986; Sirvent y Brusilovsky, 1983). Sobre esta base, Sirvent (1992) propone la discri­minación entre: **demanda potencial,** en cuanto el conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas en materia de EDJA; **demanda efectiva**, en cuanto a las aspiraciones educa­tivas que se traducen de manera concreta en EDJA) y **demanda social**, en cuanto a las expresiones organizadas y colectivas de necesidades y reivin­dicaciones que los miembros de un grupo social buscan implemen­tar a través de decisiones insti­tucionales y/o públicas.

La existencia de una brecha persistente entre esta demanda potencial prioritaria y el bajo porcentaje que representa a la demanda efectiva por Educación de Jóvenes y Adultos, parece aludir a la vigencia del principio de avance acumulativo en educación: son aquellos que más educación tienen, quienes más educación demandan y se apropian; su contratara refiere a una acumulación de exclusiones que dificultan la continuidad de las trayectorias educativas a lo largo de la vida.

¿Cuáles son los aspectos psicosociales que dan cuenta de por qué los jóvenes y los adultos demandan (o no demandan) por más educación, a lo largo de la vida? ¿cuáles son los procesos que permiten comprender cómo la reproducción o la ruptura del principio de avance acumulativo se torna situaciones concretas de vida, en las cuales los adultos demandan (o no) por más educación? ¿cómo se “encarnan” los procesos de exclusión social y educativa, en el devenir de las demandas educativas, a lo largo la vida? Las preguntas se orientaron hacia procesos que, tal como diría Moscovici (1991), son simultáneamente psicológicos y sociales. Desde una perspectiva psico-social, se intentó captar estos procesos en la dialéctica entre los sujetos y el orden socio-histórico (Quiroga, 2005) en el cual se inscriben sus vidas[[32]](#footnote-33). Desde la psicología social crítica, partimos de la concepción del sujeto como social e históricamente determinado, configurado en interjuego con un contexto, que se da a su experiencia interpenetrado de vínculos y relaciones sociales; este interjuego tiene su fundamento en la contradicción entre necesidad y satisfacción, que promueve permanentemente la relación con el mundo externo (con el otro) (Quiroga, 2005).

El objeto problema en estudio, enfocado en “procesos” que, en tanto tales, suponen un devenir en el tiempo, y el encuadre teórico escogido, basado en una conceptualización amplia de la educación “a lo largo de la vida”, reforzó la decisión de adoptar el *método biográfico*, desde el modo de generación conceptual (o tradicionalmente denominado método cualitativo) [[33]](#footnote-34).

Las decisiones acerca de la tríada objeto – problema - objetivos de investigación, condujo a articular aspectos de tres perspectivas correspondientes al método biográfico: la perspectiva de las biografías educativas (arriba señalada), la perspectiva interpretativa (Denzin, 1989; Watson y Watson-Franke, 1985) y algunas herramientas de la perspectiva etnosociológica (Bertaux, 2005), a efectos de abordar la totalidad de las fuentes de formación a través de la vida y de penetrar en la interpretación dada por parte de los sujetos acerca de sus propias experiencias educativas, reconociendo, al mismo tiempo, su anclaje en condiciones concretas de existencia.

Siguiendo criterios de muestreo intencional y teórico, hemos trabajado con dos mujeres adultas, residentes en barrios populares y villas de emergencia del sur de la Ciudad de Buenos Aires, que habían interrumpido su escolaridad primaria en su niñez. En cuanto a las técnicas de relevamiento de material empírico, se utilizaron fundamentalmente relatos de vida, obtenidos a través de entrevistas abiertas y en profundidad, en combinación con observaciones y análisis de fuentes secundarias. El análisis cualitativo ha combinado el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002) con aspectos del análisis del discurso, en dos fases sucesivas y complementarias.

**Procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de las demandas educativas a lo largo de la vida**

El concepto de biografía educativa nos ha permitido recuperar, a través de la narración, las múltiples experiencias educativas por las cuales un sujeto adulto ha transitado a lo largo de su vida y que han impactado en su formación, considerando la totalidad de las fuentes y estímulos educativos. Desde la perspectiva de una Educación a lo largo de la vida resultó fértil en esta investigación discriminar, en la totalidad dialéctica y compleja de las heterogéneas experiencias educativas existentes, entre tres componentes (Belanger, 2012): la Educación Inicial, como aquella que fundamentalmente incluye (si bien puede trascenderlo) al sistema educativo formal en todos sus niveles, desde el nivel preescolar al universitario; la EDJA, referida al conjunto de actividades educacionales dirigidas a la población de 15 años y más (fuera de la Educación Inicial) que incluye tanto las actividades organizadas para completar los niveles educativos como aquellas dirigidas a la formación en las diferentes áreas (trabajo, salud, participación, etc.); y los Apren­dizajes Sociales, aquellos difusos e inestructurados ámbitos de aprendizaje por los que atravesamos en nuestra vida coti­diana. (Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2011).

Sobre la base de las biografías educativas analizadas, seleccionaremos algunos aspectos de los resultados obtenidos, a efectos de remarcar la compleja trama de procesos y condiciones que dan cuenta del devenir de las demandas educativas a lo largo de la vida[[34]](#footnote-35). Si bien estos aspectos emergen del análisis de los dos casos estudiados, en esta ocasión, por motivos de espacio, serán ilustrados con fragmentos de la narrativa de María, coordinadora de un comedor y biblioteca popular que habilitó en su casa, en Villa 15.

a) En primer lugar, el análisis muestra que ***los procesos de construcción de demandas por EDJA se entretejen con otras trayectorias vitales (tales como la trayectoria familiar, migratoria, laboral y de participación), en un devenir de marcos vitales a lo largo de la vida.***

En el relato de María, su itinerario biográfico puede trazarse desde su nacimiento en 1955, en una pequeña localidad montañosa de Catamarca. María da cuenta de la inscripción de su vida cotidiana en lo que caracteriza como “*un pueblo bastante pobre”*, donde aportaba al trabajo familiar, como parte de una familia campesina, no propietaria de las tierras.

*Y bueno, nosotros, vivíamos con el trabajo de agricultura. Trabajábamos en eso (...) Y esa era nuestra tarea, y nuestra diversión: ir a estas cosas que nacían, las frutas nuevas que recién empezaban a salir, los zapallitos que estaban naciendo, los choclos que ya iban a tener el grano... A ver nuestra cosecha.*

La voz de María manifiesta su vivencia subjetiva de dos importantes momentos de inflexión que fueron cerrando tempranamente y con pocos años de diferencia, la etapa de su infancia:

*Pero como nosotros éramos muchos, muchos, muchos de familia, mi papá... eh... ellos optaron por mandarme con un tío a un lugar de ahí de Catamarca, pero lejos.*

*S.: - En otro pueblo?*

*M.: - Otro pueblo. Entonces mi tío me llevó (...) Y bueno, cuando me fui al campo con mi tío también pasé feo porque yo... hay una cosa que recuerdo que es horrible. Él me llevaba en su caballo, cuando me estaba llevando ya. Y él tenía que ver en ese campo, algunos animales; entonces me dijo que me quede, me dejó en un lugar solita, y se fue. Yo tenía siete años. (...) pero estaba perdida. Y yo recuerdo que lloraba que me raspaba la garganta de los alaridos que pegaba! Y tenía miedo! Así que... Es horrible, el recuerdo! Y bueno... así que fue un comienzo feo, de alejarme de ellos.*

*Y no iba a la escuela. Y ya perdí ese año y bueno, se ve que bueno, después ya no fui más a la escuela. Y después más o menos estuve hasta los diez años con ese tío.*

*Y volví, me trajeron de nuevo, a la casa, pero porque había venido una señora de la ciudad a buscar chicas para que trabajen; trabajo doméstico. (...) Entonces ((papá)) me trajo y, arregló con esta señora para que me lleve a trabajar con ella a la ciudad. Entonces me fui a los diez años; me llevó y estuve, más o menos con ella, hasta los quince años, me quedé ahí en ese trabajo (...)*

*Empecé a trabajar y ya me dejaron en esa casa; y... ya no volví más a esas cosas que me parecieron muy lindas a mí... que las recuerdo así como... los momentos que jugué con mis hermanos, los recuerdo ahí en esa etapa, antes de la ciudad.*

Importantes momentos de inflexión a lo largo de la vida constituyen marcas objetivas y subjetivas (Denzin, 1989), en tanto experiencias biográficas que han impactado profundamente en las vidas analizadas, afectando en general a varias trayectorias: el fallecimiento de familiares, las mudanzas, las modificaciones en la composición del hogar, se superponen y confluyen con otras modificaciones, provocando cambios en las condiciones concretas de existencia, nuevos escenarios de vida cotidiana, la asunción de nuevas actividades; y con ello, significativos aprendizajes sociales. En esta investigación funcionaron como marcadores de etapas, señales del comienzo y el fin de cada marco vital. El marco vital incluye al conjunto de los trayectos de las diferentes trayectorias de vida y de los aspectos del entorno vital que caracterizan los principales rasgos de la vida cotidiana en el transcurso de tiempo delimitado por los momentos de inflexión[[35]](#footnote-36).

En los relatos de vida analizados, aparecen en un lugar destacado los primeros momentos de inflexión, cuando se producen importantes modificaciones en la vida familiar, laboral y migratoria, en contextos de pobreza. Enlazada profundamente con estos momentos se comprende la interrupción de su escolaridad en el nivel primario (en segundo grado, en el caso María). Más adelante, se suceden diversos procesos de demandas educativas en instancias de mayor o menor formalización[[36]](#footnote-37): el comenzar un curso de Corte y Confección, el querer ir a una escuela de adultos, etc. Estos procesos sólo pueden ser comprendidos en su inscripción en un correspondiente marco vital, en el cual lo educativo ha entrado en juego con otros aspectos vitales: sea la formación y el sostén del hogar, el crecimiento de los hijos, el desempeño laboral y la lucha por la sobrevivencia, por la vivienda... Cada uno de los procesos de demanda educativa deviene de un entramado de hechos y de construcción de sentidos, que se conjugan de manera particular en cada uno de esos marcos vitales, en el contexto del significado global de la vida.

b) A su vez, dentro de la trayectoria educativa, se observa el ***interjuego entre las múltiples experiencias educativas vividas en las instancias de la escolarización en la Educación Inicial, de la EDJA de diferente grado de formalización y de los aprendizajes sociales, a lo largo de cada vida analizada***.

En el caso de María, se observa, por ejemplo, la dinámica entre el trayecto de la escolaridad y la EDJA: la vivencia de la escuela como una *trayectoria trunca* deja la huella de la frustración de las necesidades, pero mueve el interés hacia un espacio de EDJA. Sin embargo, posteriormente se suceden *trayectos educativos de acumulación regresiva*, en tanto resultan inhibitorios para la construcción de nuevos procesos de demandas educativas. Por ejemplo, su primera experiencia de EDJA, ya viviendo en la Ciudad de Catamarca:

*Así que después, ya dejé la escuela, o sea... ya no fui más; pero aún así yo quería hacer algo, me gustaba asistir a los lugares de... así, de algún curso, alguna cosa, me gustaba.*

*Entonces empecé a ir a una escuela de Corte y Confección. Iba. Una escuela de monjas, era. Pero... como era matemática, también tenía matemática, entonces no lo arreglaba, no me arreglaba. Así que bueno... y así fue... frustrado. (...) Yo recuerdo que siempre se me rompían los moldes, me salían mal las medidas. Iba a mostrar el trabajo y siempre me decían que estaba mal, que lo haga de nuevo... No, no.*

Es significativo que esta primera experiencia, no subsana las carencias educativas previas sino que recoge y amplifica aquello no aprendido en la escuela (“matemática”), quedando como otro intento trunco. María, desde sus culpas, asume los errores que le han señalado en ambas experiencias. Esto a su vez impacta en una ida y vuelta sobre una autoestima devaluada.

Este es un aspecto importante: cada uno de los trayectos, ya sea en la escuela o más allá de la escuela, tiene su relevancia particular para cada adulto; no sólo en términos del logro de aprendizajes y de la certificación que determina la posibilidad de ciertas continuidades (y no otras) por el sistema educativo sino, además, por su impacto en la autoestima, en la conformación de significados y representaciones acerca de sí y acerca de los espacios educativos (entre otros aspectos), que interjuegan, de manera facilitadora o inhibitoria para la construcción de nuevas demandas.

c. En tercer lugar, interesa mencionar que ***en cada instancia de construcción de demandas por EDJA intervienen tres procesos psicosociales principales*:**

* el reconocimiento de las aspiraciones educativas;
* la orientación hacia los espacios de EDJA como satisfactores;
* la realización de las aspiraciones educativas.

En cuanto al proceso de **reconocimiento de las aspiraciones educativas**, se destaca que el reconocimiento, por parte de las entrevistadas, de ciertos intereses y necesidades educativas propias, se acrecienta cuando se entrama con la realización de otras necesidades, ya sean personales o colectivas (familiares o barriales), emergentes como prioritarias de cada marco vital. En el caso de María, por ejemplo, el reconocimiento de su aspiración a completar su escolaridad primaria trunca se comprende en el marco vital iniciado a los 15 años, cuando es “traída y puesta” a trabajar en un departamento de Ciudad de Buenos Aires y se profundizan sentimientos de desarraigo y vivencias de “encierro” y soledad:

*O sea, no tuve otra opción tampoco. Porque ya cuando llegué acá, él mismo ((hermano mayor)) me puso a trabajar en otra casa. Me llevó a trabajar cama adentro otra vez. Y bueno, recién llegada de allá, me pone en otra casa y bueno, también, y ahí sufrí horrores. Porque esa gente se iba, yo recuerdo! Y me dejaba sola en esa casa! Y yo no sé cómo los vecinos no me escuchaban porque yo recuerdo que salía al balcón y lloraba a los gritos*

*S.: - Y eso, cómo fue la idea de volver a intentar?*

*M.: - Bueno, eso sí creo que nació de mí; eso sí ya nació de mí que quería ir a la escuela.*

*S.: - por qué, M.? cómo fue?*

*M.: - Yo recuerdo que a mí me llamaba la atención ver tantos chicos que iban a la escuela! Recuerdo que me gustaba ver cómo iban a estudiar, eso me llamó la atención. Y bueno, yo en ese momento me gustaba ir, estar con los chicos, estar así, en grupo, salir, ir a la escuela y estudiar y salir y caminar como todos los chicos. Como los veía.*

*S.: - porque ud. los veía pasar...?*

*M.: - los veía así... tan sueltos... tan qué se yo... libres. Así, parecían libres, no? ((se ríe)).*

*S.: - parecían (( nos reímos))*

*M.: Y bueno, eso me llamaba la atención, me gustaba. Y bueno, más allá de eso, sí soñaba llegar a la secundaria y bueno, y estar estudiando, en fin; ser así... llegar a ser alguien, no?.*

Se observa que el proceso de reconocimiento de aspiraciones educativas se encuentra potenciado, en este caso, en la trama con otras necesidades no tan obvias, como la libertad, el afecto y la autorrealización; si bien este intento queda, nuevamente, trunco.

En cuanto al segundo proceso, la **orientación hacia los espacios de EDJA**, se destaca la *identificación* del espacio educativo como satisfactor de las aspiraciones educativas, en tanto no se muestra como un proceso puramente racional de selección, sino que aparece la representación del objeto (los posibles espacios de EDJA) en interjuego con la representación acerca de su vida y de sí misma, incluyendo aspectos cognitivos y afectivos construidos en experiencias sociales a lo largo de la vida. Se evidencia la configuración psicosocial de estas representaciones, en cuanto a su enraizamiento en ciertas representaciones sociales acerca de la educación.

En el caso de María, la visión meritocrática de la educación se encarna como internalización y aceptación del “fracaso”, desde la culpa y la vergüenza (entendidos también como procesos psicosociales), en relación con una imagen negativa de sí como aprendiz. Esta imagen parece haberse configurarse ya desde su paso por una escuela primaria durante su niñez, a la que “*Llegábamos y escuchábamos, nada más... no participaba mucho de nada. No teníamos participación...”*, en fuerte contrastación con el protagonismo activo que caracterizó esa infancia feliz donde “*Sólo lo que nosotros creábamos alrededor era lo que vivíamos”*. Son pistas de una ruptura entre los modos de relación y aprendizaje dentro y fuera de la escuela que parece haberse instalado como parte de su matriz de aprendizaje (Quiroga, 2003).

Posteriormente, las descalificaciones y el no reconocimiento sufridos en la escuela primaria y en la “escuela” de corte y confección, en interacción con otros significativos, se internaliza como parte del objeto representado, en tanto aquello que potencialmente ciertos espacios de EDJA de alto grado de formalización pueden provocarle frente a una autoestima devaluada, tal como veremos más adelante.

En cuanto a la **realización de las aspiraciones educativas a través de la EDJA**, se destaca la **toma de decisiones sobre el acceso o no acceso al espacio de EDJA**. Estos hitos decisionales, develan nuevamente el procesamiento del orden sociohistórico a nivel psicosocial. Por un lado, en tanto las entrevistadas manifiestan consideraciones relativas a sus condiciones concretas de existencia de cada marco vital. Por otro lado, en tanto intervienen los otros significativos, de tramas vinculares familiares y sociales también gestadas en determinados contextos históricos y geográficos; en el caso de María, por ejemplo, las numerosas ocasiones en las que marca que fue “llevada y traída” por otros durante su infancia y adolescencia, que fueron impactando sobre la construcción de su autonomía.

*Ahí habrán pasado dos años más o tres, de estar cama adentro. Y mi hermano iba, me buscaba, me traía acá, me llevaba, así. Siempre una cosa muy manejada. Yo no... nunca fui así tan independiente, así que... Y bueno... de ahí, o sea que nunca tuve oportunidad para estudiar ni decir, bueno, que ponerme firme para ir a la escuela*

En este sentido, las recurrentes *decisiones obligadas* tanto de acceso como de no acceso a la EDJA pueden comprenderse con mayor profundidad a la luz de estos relatos en los cuales se manifiestan vínculos familiares atravesados por diversas relaciones de poder y dominación, propios de cada lugar y tiempo en los cuales han transcurrido sus vidas, y aceptados y naturalizados desde su lugar de mujeres, esposas, madres, trabajadoras.

**d.** Por último, interesa destacar que la conformación específica de estos procesos psicosociales en la construcción de demandas educativas se comprende, en cada ocasión, a la luz de **determinados aspectos (ya sean facilitadores o inhibitorios), que actúan como condiciones, que también han devenido a lo largo de la vida**: las condiciones del contexto barrial y regional; las condiciones del entorno vincular, familiar y ampliado y las condiciones propias del entorno vital.

Así, por ejemplo, en el contexto de la “recuperación democrática” post-dictadura en Argentina, María, ya adulta, comienza a militar en un partido político, donde transitará por varias experiencias educativas de bajo grado de formalización (charlas, foros). Al descubrir necesidades colectivas en el barrio, impulsa la creación de un comedor comunitario y apoyo escolar, donde tendrá numerosos aprendizajes y desafíos que irán despertando, a su vez, el reconocimiento de otros *no saberes* y potenciando otro lento proceso de construcción de la demanda, orientada, finalmente, hacia la escuela de adultos. Sin embargo, actualmente esto aún no llega a plasmarse:

*Mis hijas también me dicen: - ‘Por qué no estudiás? Terminás la primaria rapidito, después hacés la secundaria’. – ‘Sí’ – le digo yo – yo también me gustaría pero me da vergüenza ir a otro lado. (...) No sé, qué se yo... me da vergüenza... Porque... cabeza dura... a veces no entiendo y eso... parece que... me da cosa de no... de qué se yo... a lo mejor todos interpretan enseguida y yo no. Y bueno, eso digo y no empiezo.*

Las biografías educativas analizadas muestran que el proceso de reconocimiento y expresión de una demanda educativa no es lineal ni único a lo largo de la vida, sino que hay intentos sucesivos, complejos, no necesariamente progresivos. En el caso de María, su devenir permite vislumbrar la dimensión cualitativa del principio de avance acumulativo en educación, asociado a la configuración de aspectos psicosociales que tienden a la reproducción de la exclusión educativa (Llosa, 2008). Sin embargo, puede observarse, también, la posibilidad de ciertas rupturas, de ciertos aprendizajes que han resultado facilitadores.

En este sentido, en la compleja trama de condiciones involucradas, he identificado evidencias acerca de un ***aprender a demandar*** en torno a lo educativo: un profuso conjunto de aprendizajes construidos a lo largo de toda la vida, dando forma a los rasgos o modalidades con que se manifiestan actualmente sus procesos de construcción de demandas por EDJA y su proyección a futuro. Entre otros: el aprender a aprender a través de las diferentes experiencias, que implica al mismo tiempo un aprehenderse a sí mismas aprendiendo (de una manera que consideran adecuada o inadecuada para los diferentes espacios de EDJA); los mandatos familiares reforzados por otros aprendizajes sociales a lo largo de la vida (tales como el aprender a obedecer) que orientan a relegar las propias necesidades educativas frente a las necesidades de los otros; el aprender acerca de las posibilidades y los límites para la toma de decisiones para la realización de las propias aspiraciones educativas, entre muchos otros.

El componente de aprendizaje que hemos identificado permite plantear, sin embargo, que existiría una apertura y permeabilidad a las transformaciones aportadas por nuevas experiencias educativas. Este supuesto ha estimulado la continuidad del trabajo buscando implementar intervenciones pedagógicas orientadas a favorecer la construcción de nuevas demandas educativas. Me refiero a la *exploración de la utilización de las biografías educativas como estrategia metodológica en su doble potencialidad: como instrumento de investigación y como recurso pedagógico* (Dominicé, 1988; 1990; Jossó, 1999)*.*

**Desafíos para la indagación y la intervención pedagógica sobre los procesos de conversión de la demanda potencial en demanda efectiva**

A la luz de las investigaciones y del panorama presentado más arriba, se remarca la relevancia de no considerar a las necesidades y demandas educativas como un hecho estático para ser descubierto ni tampoco como información que pueda obtenerse a través preguntas del tipo “¿usted qué necesita en relación a...?” (Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2007).

Por el contrario, los resultados de ésta línea de trabajo, así como los de los otros subproyectos de la investigación a largo plazo permiten afirmar que la demanda por educación constituye un proceso socio-histórico y biográfico complejo y dinámico durante la vida de los individuos y grupos, en cuanto implica la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva y en demanda social, en interrelación con múltiples aspectos condicionantes (Sirvent y Llosa, 2012; Sirvent, Llosa y Lomagno, 2014).

La investigación presentada más arriba muestra que, en este proceso complejo, están implicados múltiples aprendizajes facilitadores e inhibitorios (Llosa, 2015). Este componente de aprendizaje identificado, permite plantear el supuesto de la posibilidad de una intervención pedagógica que promueva procesos de aprendizaje y de construcción colectiva de conocimientos críticos referidos a diferentes aspectos de la vida cotidiana, que propicie la problematización y el reconocimiento de necesidades y la expresión de las demandas, identificando colectivamente los aspectos que pueden tender a la reproducción de las situaciones sociales de injusticia y exclusión.

Por nuestra parte, asumimos como una posible línea de trabajo orientada al desafío de la construcción de una praxis pedagógica en un sentido transformador, la exploración de la utilización de las biografías educativas como estrategia metodológica, en un encuadre de Educación Popular e Investigación Acción Participativa.

Las investigaciones antecedentes en historias de vida en formación y biografías educativas han señalado que el procedimiento de recuperación de la memoria biográfica enfocada en las múltiples experiencias educativas vividas y en los procesos relativos a la propia formación estimula, a su vez, nuevos procesos de formación; han mostrado también la riqueza de los espacios grupales en los cuales los entrevistados pueden reflexionar sobre sus biografías educativas en interjuego con las interpretaciones del investigador (Dominicé, 1990; Alheit, 1995; Souza, 2007; Passeggi, 2009). Las prácticas biográficas pueden producir una “toma de conciencia” por parte de los narradores acerca de sus decisiones educacionales, una identificación de los condicionantes y de los obstáculos involucrados, así como de los aprendizajes logrados a través de la vida, lo cual resulta, desde nuestra perspectiva, esencial como punto de partida para proyectar autónomamente el propio plan educativo. Algunos docentes de espacios de alfabetización y escuelas de adultos han comenzado a explorar también esta potencialidad.

En esta investigación hemos explorado esta potencialidad, a través de la incorporación de instancias participativas, bajo la modalidad de *sesiones de retroalimentación*, en espacios de trabajo con quienes nos han narrado sus vidas[[37]](#footnote-38). Se constituyen como espacios de construcción colectiva de conocimientos, de educación popular con jóvenes y adultos, en los cuales se habilita la objetivación de aspectos de la propia vida; es decir, como señaló María: *“poder sacar para afuera (…), eso que estaba todo adentro...”*, para tomarlo como objeto del pensar conciente y reflexivo y para introducir interrogantes, que conduzcan a nuevos aprendizajes. Hemos realizado avances, pero también hemos reconocido los múltiples desafíos que conlleva esta tarea[[38]](#footnote-39).

Asumimos que la construcción de un saber acerca de la propia formación y de una autonomía para la toma de decisiones acerca del propio plan educativo puede ser propiciada por el ejercicio colectivo y dialógico de reflexión crítica, a través de una metodología que incorpore los aspectos clave de la educación popular y la investigación acción participativa, procurando convertir la memoria, la narrativa y la experiencia en sí, en un objeto de reflexión y de construcción de conocimiento.

A futuro, y sobre la base de las experiencias antecedentes, es posible pensar estrategias de intervención pedagógica dirigidas al trabajo colectivo con la población joven y adulta de sectores populares sobre sus necesidades en materia educativa, en las cuales se integre el análisis de las problemáticas de la realidad actual con la reconstrucción de la memoria personal y colectiva, a través de las biografías educativas y de la historia oral. Esto permitiría trabajar no sólo en la construcción de demandas educativas a nivel individual sino en la identificación de situaciones sociales compartidas, en relación con determinados hitos del contexto sociohistórico y actual de nuestro país, que han impactado sobre las condiciones concretas de existencia y sobre las trayectorias y necesidades educativas de un grupo, a partir de las cuales se puedan articular demandas sociales por más y mejor educación, en el marco la realización del conjunto de las necesidades humanas.

Estamos comprometidos en la búsqueda y construcción de praxis político-pedagógicas en el campo de la educación popular de jóvenes y adultos, que potencien la expresión de demandas efectivas y sociales en proyectos colectivos hacia un horizonte de emancipación y transformación social.

**Referencias**

ALHEIT, P. The “Biographical Question” as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education*, nº 40, p. 283-298, 1995.

BERTAUX, D. *Los relatos de vida:* Perspectiva etnosociológica. Barcelona: Bellaterra, 2005.

DENZIN, N. Interpretative Biography. *Qualitative Research Methods, Series nº17*. California: Sage. 1989

DOMINICÉ, P. O que a Vida lhes Ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) (1988). *O Método (Auto) biográfico e a Formação*. Lisboa: Depto. de Recursos Humanos. Ministério da Saúde. 1985. p. 131-153.

DOMINICE, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. París: L'Harmattan, 1990.

JOSSÒ, M. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “historias de vida” a servicio de projetos. *Educacao e Pesquisa*, nº 25 (2), 1999, p. 11-23.

LLOSA, S. La sesión de retroalimentación de la investigación como espacio de construcción colectiva de conocimientos: una experiencia en La Ribera de Quilmes. In: LITWIN, E. et.al. *Educación, Crisis y Utop­ías. Análisis político y propuestas pedagógicas*. Tomo I. Buenos Aires: UBA – Aique. 2000. p. 298-306.

LLOSA, S. El abordaje biográfico en la investigación y la intervención en educación de jóvenes y adultos. *Cuadernos de Educación*, nº 6, p. 399-419. Córdoba: Univ. Nac. de Córdoba. 2008.

LLOSA, S. “Será por todas estas cosas que me pasaron en la vida...”. Estudio de los procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas educativas a lo largo de la vida. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - UBA*, nº 31, 2012, p. 83-98.

LLOSA, S. *Los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por educación de jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida*. 2010. 657 f. Tesis (Doctorado en Educación; Dir.: Sirvent) - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, dic. 2010.

LLOSA S.: La reconstrucción de las biografías educativas: un ejercicio de memoria y formación. *Horizontes Sociológicos, Revista de la Asociación Argentina de Sociología*. Nº5. 2015, p. 126-140. <http://www.aasociologia.org.ar/2015/06/revista-horizontes-sociologicos-n5.html>

PASSEGGI, M.C. (2009), “Simbolizações do percurso de escrita da narrativa autobiográfica: da experiência sensível à experiência formadora”, en L. Perez Vaz; E. Eggert y Kurek, D., *Essas coisas do imaginário. Diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras*, S. Leopoldo, Oikos, pp.148-161.

MOSCOVICI, S. (1991), *Psicología Social I. Influencia y cambio de actitudes; Individuos y grupos*, Traducción D. Rosenbaum, Barcelona, Paidós (Biblioteca Cognición y Desarrollo Humano).

QUIROGA, A. P. de (2005), *Enfoques y perspectivas en psicología social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichón-Riviere.* Buenos Aires: Ediciones Cinco.

QUIROGA, A. P. de. *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 2003.

SAUTU, R. (comp.) *El método biográfico*: La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Bs. As.: Universidad de Belgrano, 1999.

SIRVENT, M.T. Políticas de Ajuste y Educación Permanente: quiénes demandan más educación?. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* *IICE – UBA*. Nº1, 1992, p. 2-19.

SIRVENT, M.T.; LLOSA, S. Jóvenes y Adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires. Hacia una pedagogía de la participación. *Revista IICE – UBA*, Nº18, 2001, p. 37-49.

SIRVENT, M.T.; LLOSA, S. Estructura de Poder, Participación y Cultura Popular: el estudio de las demandas educativas de jóvenes y adultos, desde la perspectiva de Educación Permanente y Educación Popular. In: CASTORINA A; ORSE V. (comp.). *Anuario 2011 IICE.* Bs. As: Facultad de Filosofía y Letras UBA. 2012.

SIRVENT, M.T., LLOSA, S. Y LOMAGNO, C. (2014), “Poder, participación social, educación permanente y educación popular: aspectos metodológicos y sustantivos del estudio de la red de condiciones que facilitan u obstaculizan la construcción de demandas educativas”, en *Revista Ciencia y Técnica*, Universidad Siglo 21, Córdoba, <http://contenidos.21.edu.ar/revista-ciencia-tecnica-numeros.html> (consultado el 3/05/2016)

SIRVENT M.T Y RIGAL, L. (2012), *Investigación acción participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*, Quito, Colección Proyecto Páramo Andino. Proyecto Regional.

SIRVENT, M.T.; TOPASSO, P. Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina: Notas para una política educativa. *Cuadernos de Cátedra.* Buenos Aires: OPFYL Facultad de Filosofía y Letras UBA. 2007. p. 5-27

SIRVENT M.T., TOUBES A., SANTOS H., LLOSA S., LOMAGNO C., “Necesidades y demandas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos sociales emergentes”, en *Cuadernos de Cátedra,* Buenos Aires, OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras – UBA, 2007.

SIRVENT, M.T.; TOUBES, A.; SANTOS, H.; LLOSA, S.; LOMAGNO C. Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas. *Revista del IICE- UBA*, nº29, 2011, p. 41-56.

SOUZA, E.C. de. (Auto)biografias, histórias de vida e práticas de formação. In: DIAS, A.D.; HETKOWSKI, T. (Org.). Memória e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002), *Bases de la investigación cualitativa,* Traducción E. Zimmerman, Medellín, Universidad de Antioquia (Colección Contus).

WATSON, L.; WATSON-FRANKE, B. *Interpreting Life Histories*: An Anthropological Inquiry. New Brunswick: Rutgers University Press, 1985.

**Profesorados de Educación Popular en Lengua y Literatura:**

**resignificando la formación docente**

*Paulina Bettendorff, Sabrina Charaf, Eugenia Kessler,*

*Paula Lozano, Laura Voboril y Eliana Yunez*

**Profesorado de Educación Popular en Lengua y Literatura: algunas notas**

El Profesorado de Educación Popular en Lengua y Literatura IMPA surge enmarcado en el proyecto de la Cooperativa de Educadores en Investigadores Populares Histórica (CEIPH) como una continuación de su trabajo desde la apertura del primer Bachillerato Popular de jóvenes y adultos IMPA en 2004. El proceso de elaboración de los Profesorados de Educación popular en Biología, en Historia y en Matemática en 2013 fue una apuesta para la Cooperativa en la búsqueda de generar espacios educativos que interpelen a la educación tradicional en la formación docente.

Como organización, nos interesa profundizar la dimensión pedagógica desde prácticas que no reproduzcan situaciones de desigualdad, sino que favorezcan la participación y la creación de condiciones productivas de cuestionamiento y apropiación del conocimiento para definir, redefinir y transformar el orden social. Por otra parte, la prioridad de la mirada atenta y crítica a la realidad áulica en permanente cambio nos hace volver a la teoría, revisar nuestras prácticas, dialogar y volver a construir nuevos enfoques colectivamente. De allí que, como proyecto, el Profesorado de Educación Popular enmarcado en un colectivo docente que investiga y teoriza continuamente se permite revisar, debatir y reestablecer los diferentes abordajes, recortes y perspectivas, sin constituirse como constructo inmodificable ni hermético.

Desde una carrera como lo es el Profesorado de Lengua y Literatura, partimos de una mirada crítica respecto de la construcción de nuestros diversos objetos de estudio, que podemos ir caracterizando independientemente, pero que pensamos de manera conjunta sin perder de vista además, que nos proponemos un programa de formación docente, cuyas metas incluyen el promover e incentivar la participación y reflexión, ofreciendo herramientas para elaborar y fundar un punto de vista propio respecto de la especificidad de nuestro campo de estudio.

Incluimos en nuestro proyecto una caracterización de la institución del espacio educativo, del aula, de la materia que nuestros futuros docentes encararán y, dentro de ella, las múltiples valoraciones que en la historia de este objeto de estudio han prevalecido en las escuelas medias.

Desde el Profesorado de Lengua y Literatura, se piensa la escuela, se adentra en la escuela para hacer de ella su objeto de estudio, su objeto de reflexión y de acción desde los primeros años de cursada. Partimos de concebir las escuelas como organizaciones sociales, espacios que trascienden el adentro y se imbrican en los territorios en los que inscriben sus prácticas [Elisalde, 2008: 89] Vemos en todas ellas la potencialidad de convertirse en escuelas públicas populares [Gadotti, 1993], autogestionadas y al servicio de una educación liberadora. En palabras de Marina Ampudia [2014]:

escuelas-organizaciones sociales, reivindicando el carácter público y popular de su construcción y sindican al estado como garante indeclinable del sistema educativo. De esta manera, la lucha por la escuela pública y popular se expresa en un proceso de apertura progresiva e inserción en la comunidad, así como su apropiación creativa para transformarla; tal como señala la tradición latinoamericana y freiriana, “un espacio de organización política de las clases populares” y de “formación de sujetos sociales”. En estas experiencias se destaca que no es a través de reformas “por arriba” que se logra una educación diferente, tal como le gustaba decir a Paulo Freire, ni con fórmulas tecnocráticas de especialistas sino a través de una participación activa de los trabajadores y del conjunto de las organizaciones de base.

La propuesta es interiorizarse desde el inicio en lo que sería la sociogénesis del conocimiento escolar sobre la lengua y sobre la literatura, en el sentido, como afirma Bombini, de reconstruir la historia de una disciplina escolar. “La historia de una prescripción curricular y sus enrevesados puntos de contacto y alejamiento, de controversia y de paz con el mundo de la práctica” [Bombini, 2004: 22] Esta primera aproximación a la enseñanza de la Lengua y la Literatura tiene como objetivo la reflexión crítica acerca de la enseñanza tradicional de la disciplina, tanto en relación con las estrategias utilizadas como con los contenidos desarrollados. Este estudio de los conocimientos escolares acerca de nuestros objetos de estudio, brinda las herramientas necesarias para que el ingreso al mundo institucional no sea desde una mirada ingenua o prejuiciosa, sino desde el conocimiento de distintas representaciones propias de la escuela en lo que hace a la conformación de los saberes escolares, muchas veces desprendidos y descontextualizados de sus teorías de origen, y por eso mismo, defectuosos respecto a esas mismas teorías.

Por otra parte, resulta clave en la formación docente el trabajo de observación, reflexión, análisis, elaboración e integración, además de la elección de una perspectiva epistemológica y un enfoque determinado. Es esencial contar con el espacio de las prácticas docentes, el acercamiento a las instituciones para observar sus entornos, su dinámica, su organización, sus características, los actores, cómo aprende el adolescente actual, cómo aprende el sujeto joven y adulto, cuáles son sus problemáticas, sus intereses, sus dificultades. En definitiva, tener una mirada general acerca de diferentes prácticas educativas en el ámbito de la educación formal y la no formal, en donde sea también objeto de estudio el ver al profesor de Lengua y Literatura en el ejercicio de su profesión, las problemáticas específicas que le atañen, diferentes estrategias y sus modos de ser y hacer. También cómo se conjugan los qué, para qué y los cómo se enseña con los qué, para qué y cómo se aprende. Recoger estas prácticas escolares, estas experiencias, para ver a la teoría en acción, para retroalimentarla con la práctica, poder volver a ella, y llegar, de este modo, a una aproximación de la realidad en la que el futuro docente se va a desempeñar.

En consecuencia, creemos que esta dimensión en la formación de docentes brindará algunos aportes fundamentales:

En primer lugar, una reflexión filosófico-histórico-político-sociológica acerca de las Instituciones, su inserción en el sistema educativo y su papel en la sociedad y en el entramado de organizaciones del campo de lo popular; acerca de la educación en los distintos períodos históricos y en los distintos espacios, así como también los diferentes modelos hegemónicos y contrahegemónicos que surgieran en cada una de estas etapas; y acerca de la educación y su relación con el Estado en los distintos períodos históricos, vinculado a las políticas públicas para los distintos sectores que conforman el sistema educativo.

En segundo lugar, esta perspectiva resultará central para delinear nuevos fundamentos pedagógicos-científicos acerca de la especificidad del sujeto adolescente, joven y adulto tanto en relación con los modelos arquetípicos en torno a su constitución, como vinculado a sus procesos de apropiación de conocimientos y de construcción de saberes en la actualidad, a la vez que en sus prácticas de resistencia y oposición en torno a las instituciones.

En tercer lugar, permitirá reflexionar acerca de las teorías del aprendizaje (ubicadas históricamente para comprenderlas en su época), su relación con el surgimiento de los diferentes modelos pedagógicos y la vinculación de cada una de ellas a diferentes modelos de país y diferentes modelos de ciudadanos que se propician desde cada etapa.

Por último, desde esta perspectiva se podrá reflexionar sobre los problemas y fundamentos de la pedagogía sitiada en las escuelas para interpretarla desde su accionar en el aula y en sus relaciones con la institución, el sistema educativo y la política educacional, como así también desde sus fundamentos teóricos. Habilitará espacios de construcción de nuevas herramientas y perspectivas sobre cómo enseñar que resignifiquen el aprender. Así como permitirá entender la no neutralidad de la práctica educativa y reflexionar acerca del modo en que las políticas educativas prefiguran un tipo de estudiante, un tipo de docente y una determinada relación con el saber.

Estas consideraciones suponen un empezar a posicionarse y definirse en una relación comprometida con el conocimiento y las estrategias, con el qué y con el cómo, y en función de qué objetivos.

**Los comienzos y las modificaciones de la propuesta**

A fines de 2012 comenzamos a delinear nuestra propuesta educativa partiendo de las caracterizaciones del sujeto adulto como estudiante que tomamos de la propia experiencia acumulada en los Bachilleratos Populares.

Ofrecimos un grupo de materias en su mayoría de cursada anual. En el transcurso del año, advertimos que el sostenimiento de cursada se volvía un terreno pantanoso: pocos estudiantes podían garantizar asistencia todos los días de la semana y algunos tampoco la jornada completa. Si bien este panorama replicaba la realidad de los Bachilleratos, de alguna manera estábamos proponiendo un programa poco sostenible para la población destinataria de nuestro proyecto. Esta situación se reafirmó en el segundo cuatrimestre, en el cual los estudiantes que no habían podido sostener la cursada en el primero, no veían la opción de reincorporarse en la segunda parte del año, dada la anualidad de las materias. Frente a esta situación, revisamos y reorganizamos la carrera para poder garantizar un tránsito que no fuera expulsivo. De allí que inversamente a nuestro comienzo, las materias se cuatrimestralizaron o se partieron en dos grandes bloques autónomos, respondiendo así a las demandas de nuestra población. Los estudiantes, entonces, pueden transitar la carrera en función de sus posibilidades concretas de cursada, por materia, por día. De esta manera, se asemeja a una lógica más universitaria que terciaria.

Otro punto que generó un replanteo sobre nuestras prácticas fueron los criterios de evaluación. Hasta entonces, veníamos reproduciendo aquellas de nuestra propia formación: parciales domiciliarios o presenciales y finales escritos y orales. Sin embargo, estos métodos no lograban dar cuenta de nuestros objetivos, ya que terminaban constituyéndose en otro dispositivo de expulsión. Se debía construir el “cómo se escribe un parcial”. Con lo cual redefinimos desde todas las materias de los primeros años diferentes modos de abordar el proceso y apropiación de los conocimientos. Sólo sería posible el uso de la palabra propia en relación con los diferentes saberes disciplinares cuando éstos no fueran percibidos como ajenos por los estudiantes. En este sentido, la palabra escrita representaba un obstáculo, una dificultad mucho mayor que la construcción de un discurso oral. Esto se vincula con el carácter elitista que la escritura fue adquiriendo a través del tiempo y la consecuente percepción de que esta práctica sólo puede ser realizada por ciertos sujetos, con determinados conocimientos. Es decir que escribir no sería para cualquiera dado que la palabra de cada uno de nosotros no tendría el mismo valor. A esto se suma el carácter permanente de la palabra escrita. Todo aquello que se articula en la oralidad es pasible de ser desarticulado, uno puede decir y desdecirse sin mayores consecuencias, y hasta pareciera ser diferente el nivel de compromiso que se debe asumir con la palabra oral. Entonces, nos vemos en la necesidad de desarmar esta concepción de escritura como práctica de unos pocos expertos, poseedores del conocimiento y, por lo tanto, de la palabra, frente a quienes los demás somos meros receptores pasivos. En esta línea, nuestro trabajo como docentes tiene que ver con resignificar la escritura como herramienta transformadora de uno mismo y de la realidad: si las relaciones de poder se hacen evidentes y se cristalizan en esta práctica, entonces tomar la palabra y apropiarse de ella es un modo de intervenir e invertir dichas relaciones pre-establecidas, aceptadas y naturalizadas.

Es así que en la CEIPH surgió la necesidad de problematizar y socializar diversas cuestiones vinculadas a los diferentes espacios que la conforman. Organizamos, entonces, una serie de talleres de autoformación que giraban en torno a estas problemáticas y que tenían como base la necesidad de reflexionar colectivamente sobre ellas. Uno de los interrogantes frente al que nos encontramos fue “cómo trabajar la escritura” tanto en los bachilleratos como en los profesorados, dado que observamos como denominador común la resistencia por parte de los estudiantes a desarrollar esta práctica. Fue a partir de las conclusiones alcanzadas en estos talleres que revisamos nuestros modos de trabajar con la escritura, dispositivo que caracterizamos como otro mediador de la deserción escolar pero, al mismo tiempo, fundamental para la reapropiación de la voz. Desde las distintas asignaturas, entonces, se proponen dinámicas que faciliten dicho proceso, como las memorias escritas clase a clase de manera colectiva, la reescritura en la devolución de los trabajos prácticos (reemplazando al parcial que contiene varias unidades), la preparación y exposición oral de diferentes temas durante la cursada, la elaboración del contenido mediante diversos soportes (como por ejemplo, el armado de videos, audios, etc). Estas prácticas pretenden, además, revisar la concepción de escritura que se les propone a los/las estudiantes: se intenta que estas no queden circunscriptas exclusivamente a la toma de apuntes personales o los exámenes que tienen un único destinatario, siguiendo de esta manera distintas propuestas ya instaladas (Alvarado, 2013; Carlino, 2010), sino que se proponen como espacios de reflexión conjunta, con múltiples destinatarios e incluso con la posibilidad de indagar en refuncionalizaciones (el apunte personal es reescrito como memoria de clase colectiva que a su vez puede llevar al armado de un cuadernillo de estudio para una materia). De esta manera, se apunta a reconsiderar la relación con la escritura en el ámbito de estudio, que es también un espacio de construcción colectiva de saber.

Consideramos que poner en práctica diferentes propuestas de escritura que se aparten de los géneros habituales de los estudios superiores (que privilegian exclusivamente el examen y la monografía) hace a la formación de un docente de Lengua y Literatura, ya que este suele ser un punto en el que hay un quiebre no resuelto entre aquello que se presenta como parte del contenido de las materias (los planteos teóricos de Alvarado o Bombini, por ejemplo, están muy extendidos en este ámbito) y las prácticas efectivas por las que se atraviesa. Esperamos que un/a estudiante del profesorado de Lengua al experimentar, ensayar, indagar distintas opciones y caminos de escritura en diferentes materias -es decir, si no se encierra esta actividad en un solo espacio, que suele ser denominado “taller de escritura”- pueda también en su práctica profesional inventar, revisar y proponer nuevos acercamientos a la lectura y escritura que tengan en cuenta diversidad de situaciones y contextos. Al decir de Alvarado y Cortés (2013), “Estas prácticas no pueden ser aisladas de las demás materias, si la exploración de la escritura y su potencialidad como herramienta de conocimiento y de comunicación queda acotada a ese único espacio curricular, obviamente, se perderá lo poco o mucho que allí se haya logrado. Está claro que el lugar que se concede a la escritura como producción de textos significativos y exigentes es correlativo del tipo de relación que se propicia con el conocimiento y, en última instancia, del perfil de profesional que se privilegia: más o menos reflexivo, más o menos autónomo, más o menos crítico” (2013:181-182).

Respecto de la selección de asignaturas y de contenidos, pensamos que las riquezas de los aportes disciplinares directamente vinculados con su problematización permiten brindar herramientas para la construcción del pensamiento crítico. Se persigue lograr un currículum que posibilite deconstruir el discurso dominante y desentrañar la manera en que el conocimiento está generado e impuesto para reforzar el statu quo. Se apunta así, a “construir una educación y un currículo inclinados hacia la crítica y la disidencia, hacia la transgresión y la subversión, hacia la diseminación y la pluralidad, hacia la desestabilización y la interrupción, hacia el movimiento y el cambio [...] Hacia una educación y un currículo que multipliquen los significados en vez de cerrarlos en los significados recibidos y dominados, hacia una educación para la insurrección y para la transgresión de fronteras” [Gentili, 1997:77]

Se trata de abrir preguntas acerca de por qué se trabajan ciertos conceptos y no otros en las aulas, a qué intereses responde la selección de textos y teorías, de qué manera se puede proponer otro enfoque que contemple y respete de la diversidad de culturas que conviven en las escuelas.

De esta manera, coincidimos con la pedagogía crítica al ver el currículum como una forma de política cultural, esto es, entender el espacio educativo como un terreno cultural, como una pluralidad de lenguajes y luchas en conflicto. Como afirma Mc Laren [1994: 227] “esta perspectiva curricular crea las condiciones para el autohabilitamiento del estudiante como sujeto activo política y moralmente [...] los estudiantes aprenden a apropiarse críticamente del conocimiento existente fuera de su experiencia inmediata para ampliar su comprensión de sí mismos, del mundo y de las posibilidades para transformar los supuestos dados por válidos acerca de la forma en que vivimos”.

Dado que la cultura se constituye como una instancia dialéctica de poder y conflicto, adquiere a su vez, una cualidad dialéctica tanto represiva como transformadora. Intentamos fomentar prácticas que permitan visualizar el punto donde los significados contribuyen a la naturaleza de los procesos hegemónicos, porque, en palabras de Giroux, “la racionalidad emancipatoria está basada en los principios de crítica y acción [...] se interpreta como la capacidad del pensamiento crítico para reflexionar acerca y reconstruir su propia génesis histórica, es decir, pensar acerca del pensamiento mismo” [Giroux, 2004:241]

En un espacio de formación docente en Lengua y Literatura, esto nos parece clave. El trabajo con el lenguaje, los significados, las valoraciones culturales es central e intentamos desde la carrera fomentar una reflexión conjunta desde los primeros años en materias troncales. Por ejemplo, el “Taller de Técnicas de Estudio, Expresión Oral y Escrita”, materia de primer año y común a todos los profesorados, se propone centralmente, por un lado, promover y fortalecer el uso de la oralidad, la escritura y la lectura como instrumentos de trabajo y producción intelectual y académica y, por otro, formar a los estudiantes para desempeñarse en la práctica docente, pudiendo problematizar, reflexionar y desplegar diferentes estrategias pedagógico-didácticas centradas en una concepción de producción crítica del conocimiento y de la profesión.

Consideramos que enseñar y aprender la oralidad, escritura y lectura, no significa tan sólo adquirir una serie de “destrezas”, “habilidades” o “herramientas” que faciliten la redacción, la oratoria o la lecto-comprensión, sino que implica también aprender a interactuar en el seno de comunidades discursivas que imponen sus propias reglas y exigencias. Por esta razón, el aprendizaje en el taller presupone el trabajo sistemático con una amplia variedad de textos correspondientes a distintos tipos (narrativos, descriptivos, explicativos, argumentativos) y géneros discursivos (ficcionales y no ficcionales, periodísticos, académicos, literarios, ensayísticos); para la adquisición de hábitos de escritura y lectura crítica que vinculen al texto con sus condiciones de producción, así como la resolución de tareas de escritura significativas que enfaticen la necesidad de producir escritos y alocuciones adecuadas para distintas situaciones pedagógicas y educativas. Nos parece importante destacar que consideramos la oralidad como una herramienta de construcción pedagógica en sí misma. En la situación de clase, esto queda plasmado tanto desde la puesta en acto de esa oralidad por parte de los docentes, como también a partir del ineludible reconocimiento e interpretación de la oralidad de los estudiantes, que permitan generar situaciones que posibiliten, estimulen, valoren y fortalezcan la circulación de la palabra.

Entendemos que la lengua no es un sistema aislado, ajeno a los usuarios, sino todo lo contrario. Siguiendo a Voloshinov, no son las palabras de diccionario las que los hablantes utilizan sino que las formas lingüísticas les son dadas por medio de enunciados que se inscriben en un contexto ideológico determinado. De este modo, la lengua no pertenece a individuos aislados que determinan la corrección o incorrección de los discursos, sino que es una construcción colectiva, en la que todas las voces hablan y son habladas, y en la que todas las voces construyen esa lengua. En el mismo sentido, la lengua no es una estructura estable, sistematizada en un libro de gramática, sino que se encuentra inmersa en un contexto social, histórico y político, atravesado por un sistema de creencias, prácticas y costumbres, que a su vez refleja la cultura y la ideología a partir de las cuales se constituye o hacia las que se inclina. En este sentido, vemos la necesidad de proponer y sostener una reflexión crítica permanente en torno a las prácticas docentes que, siguiendo el marco impuesto por la tradición lingüística o el canon literario, consideran las producciones de sus estudiantes como correctas o incorrectas. Entendemos que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura van más allá de determinados estándares rígidos, cristalizados, estandarizados y estables. Así como la lengua es una construcción colectiva e ideológica, también lo son los parámetros mediante los cuales se establece que determinados textos son buena o mala literatura, e incluso que son o no literatura. En este sentido, por medio de las diversas perspectivas que abordamos en torno a nuestros objetos específicos de estudio, esperamos que los estudiantes consigan desnaturalizar las concepciones tradicionales de la lengua y la literatura para construir una visión propia y crítica en torno a dichos objetos. Por otra parte, el objetivo al desarticular estas perspectivas, es desarticular también las relaciones sociales y de poder que se manifiestan a través de ellas, en pos de una construcción del conocimiento que no sea mera reproducción de una tradición sino que permita una transformación efectiva de la realidad.

En este sentido, en la materia "Sujetos y Contextos de la Práctica Docente", se aborda la importancia de considerar lo específico de cada sujeto y de cada contexto al momento de pensar la práctica docente. Se trabaja la educación en contextos de encierro, en bachilleratos populares y en otros proyectos de transformación y emancipación cultural y educativa como "Eloísa Cartonera". En este marco, los estudiantes no sólo se embeben en la bibliografía teórica que sustenta la reflexión pedagógica, sino que también participan in situ de clases y actividades en cárceles y bachilleratos populares. Por ejemplo, durante el ciclo lectivo 2016 fueron parte del "Taller de Herramientas de la Educación y la Comunicación Popular" dictado en el Centro Universitario de la cárcel de Devoto de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A., asistieron al III Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel y visitaron los bachilleratos populares de las fábricas recuperadas IMPA y Maderera Córdoba.

Por otra parte, en lo concerniente a la literatura, consideramos que era necesario abrir el abanico respecto al canon literario tradicional con el que acostumbramos a trabajar y que, como lectores, estamos habituados a recibir como “buena literatura”. En este sentido, decidimos correr el foco de dichas concepciones y abrir el campo de trabajo hacia literaturas no convencionales. Un ejemplo es la materia “Literatura Rusa” que suele abordarse dentro del conjunto de las literaturas eslavas pero no desde su especificidad. Siguiendo esta línea, consideramos que, para lograr la construcción de conocimiento, es imprescindible trabajar con los contextos reales en los que nuestra práctica se inserta, así como también abarcarlos en toda su dimensión, es por esto que decidimos que el diseño curricular adquiera una perspectiva latinoamericana dentro de la cual se inscribirá la literatura argentina, dejando de considerarla como un objeto aislado e inconexo del todo del que es parte constitutiva.

Desde el equipo de docentes que integramos el profesorado al tiempo que somos conscientes de nuestros presupuestos sobre las cuestiones mencionadas (la escritura, la lectura, la lengua, la formación docente, la literatura, etc), también sabemos y creemos que las preguntas sobre esas concepciones nos atraviesan y constituyen. Desde los cuestionamientos reflexionamos sobre el proyecto, sobre nuestras prácticas, sobre las materias, en un esfuerzo y compromiso constante por objetivar nuestras acciones, para descentrarnos, revisar y retomar los propósitos. ¿Para qué y por qué se escribe? ¿Qué lugar le damos a la escritura en las diferentes materias? ¿Tenemos puntos de encuentro? ¿Qué nos dicen estas prácticas sobre nuestros estudiantes? ¿Qué representaciones circulan en torno a la escritura? De esta manera, consideramos imprescindible explicitar la dimensión política del lenguaje para poder pensar el conocimiento en términos colectivos, crítico y transformador. Coincidimos con Bruner [2004: 137] al afirmar que “en una época en la que nuestro *establishment* educacional ha producido la alienación del proceso de educación, nada podría ser más práctico que echar una mirada nueva, a la luz de las ideas modernas de la lingüística y la filosofía del lenguaje, sobre las consecuencias de nuestro lenguaje escolar actual y sus posibles transformaciones”. Además, nos parece fundamental que en el espacio de formación docente se dé la tarea de resignificar las prácticas escolares y “restituir la figura del docente como profesional, como hacedor de sus propias prácticas de enseñanza” [Cuesta, 2006], convirtiéndolas a ellas mismas en objeto de reflexión.

El objetivo del Profesorado de Educación Popular en Lengua y Literatura es poder formar futuros educadores que puedan pensarse a sí mismos como intelectuales críticos, productores de nuevas teorías que, a su vez, puedan construir colectivamente con sus colegas nuevas formas de abordaje en las aulas donde lleven a cabo sus prácticas y fuera de ellas, como actores políticos. Educadores populares que puedan pensar en la escuela como un espacio de fortalecimiento de la democratización, cuyo rol, a decir de Giroux [2004:299] “es convertir a los oprimidos en sujetos de elaboración de política escolar” para aportar condiciones para la organización colectiva del cambio. No hay transformación social posible sin la búsqueda de la construcción del poder popular, desde los movimientos sociales, desde abajo. La educación es una de las herramientas políticas cruciales de ese proceso. Partiendo desde esta convicción es que creemos que nuestro proyecto político pedagógico contribuye junto a la democratización de los saberes y a la generación de otros nuevos, a una sociedad menos injusta, que incluye al pueblo no como depositario del saber heredado, sino como poseedor de saberes legítimos, estimulando así su capacidad de intervenir en el mundo.

**Bibliografía**

Alvarado, M. (2013) *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE.

Ampudia, M (2014) *Movimientos sociales y educación: los Bachilleratos Populares en la Argentina*. Disponible en:

<http://contrahegemoniaweb.com.ar/movimientos-sociales-y-educacion-los-bachilleratos-populares-en-la-argentina/>

Bombini, G. (2004): *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bombini G. y Cuesta, C. (2006): “Lengua y literatura: Campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza”, en *Archivos de Didáctica.* Buenos Aires: Miño y Dávila-UNSAM. Serie Fichas de Investigación y Fichas de Clase.

Bruner, J: (2004) “El lenguaje de la educación” en *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Barcelona: Gedisa.

Carlino, P. (2010) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.

Elisalde, R. (2008). “Movimientos sociales y educación: Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la Educación de jóvenes y adultos”. En Elisalde, R. – Ampudia, M. (comps). *Movimientos Sociales y Educación.* Buenos Aires: Buenos Libros.

Gadotti, M. (1993) “Escuela pública popular”. En Gadotti, M - Torres, C. (comp.) *Educación Popular . Crisis y Perspectivas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Gentili, P. (1997): *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.

Freire, P. – Shor, I. (2014): *Miedo y osadía. La cotidianeidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, P. (2010): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, P (2012): *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto.* Buenos Aires. Siglo XXI.

Giroux, H. (2004): *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI

McLaren, P. (1994): *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Madrid: Siglo XXI.

Voloshinov, V. (1992): *El marxismo y la filosofía del lenguaje.* Madrid: Alianza.

**Diálogos, saberes y territorios: La emergencia de “nuevas” formas organizativas en el partido de Luján y General Rodríguez, Pcia. de Buenos Aires.**

Ana Clara De Mingo. Depto de Educación,UNLu.

[anaclarademingo@gmail.com](mailto:anaclarademingo@gmail.com)

Maria Verónica Rossi. Depto de Educación, UNLu.

[verorossi2@yahoo.com.ar](mailto:verorossi2@yahoo.com.ar)

**Introducción:**

Este trabajo tiene la intencionalidad de recuperar el trabajo que venimos llevando a cabo desde hace unos pocos años con dos organizaciones de productores rurales de la zona de Luján : el Colectivo Orillerxs y un grupo de productores tamberos agroecológicos[[39]](#footnote-40) . Inicialmente el equipo del cual formamos parte viene realizando diferentes actividades con organizaciones y movimientos populares urbanos y en los últimos años ha consolidado un trabajo sistemático con algunas organizaciones rurales , entre ellas se destaca el trabajo que se viene sosteniendo con el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE VC), y en los últimos años con algunas organizaciones de la zona de la cuenca del Río Luján. Cabe destacar que las organizaciones a las que haremos mención en este trabajo vienen participando de la Cátedra Libre de soberanía Alimentaria y Agroecología (CALISAYA), de la cual nuestro equipo[[40]](#footnote-41) forma parte desde su inicio en el año 2014 . Asimismo los diferentes equipos docentes[[41]](#footnote-42) que integran la cátedra realizan diferentes proyectos de extensión y de investigación junto a estas organizaciones de productores rurales .Dichas organizaciones están conformadas por sujetos que provienen de zonas urbanas, más específicamente del conurbano bonaerense, la ciudad autónoma de Buenos Aires (CABA), y en muy pocos casos de ciudades del interior del país. Cabe mencionar que estos sujetos poseen diferentes trayectorias: educativas, laborales, organizativas, etc; por lo que su experiencia sobre la actividad rural está atravesada por una multiplicidad de conocimientos y saberes, por un lado los que han construido ellos a través de su propia experiencia y otros vinculados a su relación con otros productores oriundos del campo . Este es el punto en el que pondremos atención en este trabajo ¿Qué saberes están puestos en juego a la hora de conformar su identidad como productores rurales?

**El colectivo Orillerxs**

El colectivo orillexs es una organización socio-productiva que se consolida en tres pueblos rurales de la zona de Luján: inicialmente en Carlos Keen y Open Door, y posteriormente en Villa Ruiz donde poseen un espacio productivo al que denominan “Parada Libertad” . Dicha organización lleva adelante algunos emprendimientos como una cooperativa de construcción en la que trabajan la mayoría de sus miembros, una cooperativa de cremas medicinales denominada “Cuma Plantas que curan” impulsada por un grupo de mujeres, un gallinero, una huerta comunitaria, y en el último tiempo han desarrollado diferentes actividades productivas en Parada Libertad, un espacio que bordea el pueblo de Carlos Keen y Villa Ruiz.

La organización está conformada por un lado por hombres y mujeres oriundos de la zona norte de la provincia de Buenos Aires (Vicente López, San Isidro, San Fernando, San Martin)[[42]](#footnote-43) y por otro por jóvenes provenientes de zonas rurales como el pueblo de Carlos Keen, dentro del distrito de Luján.

Dicha organización se caracteriza en todo la Ciudad de Luján y alrededores por tener una basta trayectoria en la resistencia en torno al acceso a la tierra no sólo para la vivienda sino para la producción, dado que en los comienzos de la organización en el año 2008 , junto a vecinos del Barrio Luchetti (en Open Door) comienzan a construir sus viviendas en terrenos abandonados, y años después diferentes grupos inmobiliarios se hacen presenten en esos espacios planteando que esas tierras tenian dueños. Así enfrentan procesos de judicialización y contruyen su identidad como Orilleros y su lucha por la tierra. Es necesario mencionar que esta organización no sólo se dedica a la producción de alimentos sino que desempeña actividades vinculadas a la violencia de genero e impulsan actividades culturales con niños entre ellas una murga que se llama “Al compas de la locura”.

**El grupo de productores agroecológicos**

En este grupo de productores agroecológicos confluyen 5 familias provenientes de diferentes lugares (de ciudades del conurbano bonaerense, la Ciudad Autonoma de Buenos Aires (CABA) y de provincias del interior de nuestro país). Asimismo, poseen diferentes trayectorias ocupacionales y organizativas, lo que establece una heterogenidad en la constitución del grupo .

Poseen pequeñas extensiones de tierra (entre 1 y hasta 15 has), en algunos casos poseen la tenencia de la tierra , y en otras habitan en campos que han sido tomados, o que poseen una situación de dominio irregular. En estas últimas situaciones poseen muy poca tierra para la producción, por lo cual el trabajo cotidiano con los animales es dificil , ya sea por no tener suficiente espacio para que los animales pasteen ,o porque los vecinos se quejan de estas situaciones.

Entre las producciones que llevan adelante se encuentra el tambo bobino y caprino , la elaboración de dulces de estación, quesos, huerta y en epocas estacionales la producción de cerveza artesanal. Cabe destacar que su producción es fundamentalmente familiar, es decir que no intervienen sujetos externos en el trabajo en la unidad productiva más allá del grupo familiar. Asimismo su producción se denomina agroecológica dado que no utilizan agrotóxicos para la producción de los alimentos. En oportunidades se vinculan con equipos docentes de la Universidad de Luján , o con técnicos del INTA para resolver alguna situación en particular.

En la mayoria de los casos su opción por desarrollar una actividad productiva surge durante la adultez, dado que como mencionamos anteriormente la mayoria de los sujetos no proviene del medio rural sino todo lo contrario: de la ciudad. Por lo cual esta elección está atravezada por diferentes situaciones. Cabe mencionar que este grupo comienza a reunirse con el objetivo de compartir experiencias junto a otros, con la finalidad de socializar y aprender cosas nuevas colectivamente.

**Los sujetos agrarios en el contexto del modelo del agronegocio**

Ambos grupos de productores rurales se particularizan por llevar adelante prácticas agroecológicas, dado que la opción de estos productores por llevar a cabo este tipo de prácticas se enmarcan en un posicionamiento politico-ideológico, que intenta dar pelea al modelo hegemónico del agronegocio, en tanto sistema que impone una determinada forma de producción basada en la agricultura industrial y que a su vez desplaza a una multiplicidad de sujetos que históricamente han sido parte constitutiva del medio rural: campesinos, trabajadores rurales, chacareros, agricultores familiares, entre muchos otros. De esta manera la difusión del paradigma propuesto por la llamada Revolución Verde, en su fase actual del agronegocio, tiende como todo paradigma hegemónico a la homogeneización y consecuentemente a la invisibilización de otros sujetos agrarios que no se ajustan a este paradigma, así como también de otras prácticas productivas.

Tal como lo plantea Domínguez (2003):

Este proyecto de agricultura industrial para el sector productor de alimentos, que aquí llamamos *modelo agropecuario hegemónico*, se consolidó alrededor del desarrollo del paquete tecnológico de la soja RR (resistente al glifosato) y la siembra directa (no remoción del suelo). En relación a este modelo el autor sostiene que “El renovado impulso del discurso productivista y globalizador en el agro que se despliega en nuestro país al margen del hambre, la desocupación, la protesta social, la corrupción; como si no tuviera ninguna relación con ellos y mucho menos responsabilidad, se vincula con la incorporación de la biotecnología sobre todo en la soja a partir de 1996.” (Domínguez, 2003, 22)

Siguiendo esta línea de reflexión sostenemos que todos aquellos sujetos agrarios que no responden a este modelo productivo hegemónico, tienden a ser invisivilizados, lo que en algunas situaciones ha provocado que abandonen sus tierras en el medio rural y migren a las ciudades en búsqueda de trabajo y en consecuencia construyan una nueva vida en las ciudades abandonando las costumbres que adoptaban en el campo; y en otras ha posibilitado el surgimiento de organizaciones que resisten es sus territorios , defendiendo su cultura y sus modos de vida, planteando nuevas formas de acción frente al embate del agronegocio como único modelo posible.

Pero cuando hablamos de territorio ¿ a que nos referimos?.

El geógrafo Carlos Walter Porto Goncalvez puede ayudarnos a definir la noción de territorio, entendiendólo al mismo como un espacio social e histórico, como una construcción de sentido que permite distanciarnos de la idea que asocia al territorio a una entidad fija, estática, quieta, idea muy ligada al entendimiento del territorio como espacio homogéneo que encierra una determinada configuración hacia el interior de los límites y fronteras que delimitan los estados nacionales modernos. El territorio es una construcción dinámica, cambiante que materializa identidades, prácticas y procesos que configuran un determinado ordenamiento territorial. En este sentido es posible hablar de territorialidades que se fundamentan en las cosmovisiones y prácticas que desarrolla un determinado grupo social y cultural al apropiarse y utilizar un espacio geográfico. Esta producción de sentidos expresa necesidades, cosmovisiones, identidades culturales, ideologías y modos de operar sobre el espacio que materializa una determinada configuración territorial. Otra de las cuestiones a destacar acerca de la conceptualización que aporta Porto Goncalvez sobre la idea de territorio es la existencia de diversas territorialidades en el espacio geográfico. Dichas territorialidades constituyen la cristalización de relaciones de poder y la lucha por la apropiación del espacio. Lejos de considerar la coexistencia armónica de territorialidades se entiende a estas como el resultado de un proceso atravesado por la contradicción de intereses e intencionalidades que portan los distintos sujetos sociales que intervienen en la producción territorial.

De esta forma Porto Goncalvez afirma:

El territorio no es algo anterior o exterior a la sociedad . Territorio es espacio apropiado , espacio hecho cosa propia , en definitiva el territorio es institutido por sujetos y grupos sociales que se afirman por medio de él . Así hay siempre , territorio y territorialidad , o sea procesos sociales de territorilización. En un mismo territorio hay, siempre, múltiples territorialidades. Sin embargo, el territorio tiende a naturalizar las relaciones sociales y de poder, pues se hace refugio, lugar donde cada cual se siente en casa, aunque en una sociedad dividida. (Porto Goncalvez,2009 : 127)

En este sentido entendemos que el territorio es un ámbito de disputa en donde se cristalizan luchas de poder, y es efectivamente donde las organizaciones sociales como es el caso del grupo de productores agroecológicos y el Colectivx Orillerxs construyen sus proyectos politicos, le imprimen su sello propio y crean sus propias territorialidades. Sin embargo hay que tener en cuenta que dichas territorialidades no se dieron de un día para el otro sino que formaron parte de un largo proceso de construcción colectiva. Asimismo, consideramos que este proceso estuvo atravesado por transformaciones territoriales que fueron resultado del avance de la frontera agropecuaria en las regiones extrapampeanas de nuestro pais , y que en la región pampeana adquirió un desarrollo particular, dado que en este contexto aparecen nuevos sujetos que se dedican a la producción agropecuaria.

Estos sujetos fueron considerados por muchos autores del campo de la sociología rural como neo-rurales ,dado que llegada a su adultez eligen asentarse en el medio rural y llevar a cabo su vida allí , mientras que existe otro grupos de sujetos que migran de las zonas rurales y se asientan en las afueras de las ciudades como una forma de sobrevivencia frente al deficit habitacional que presentan los grandes centros urbanos. Si bien algunos de estos planteos se pueden condecir con las trayectorias de los sujetos con los que trabajamos, consideramos que no existen categorías puras que puedan explicar las trayectorias de los sujetos, dado que las mismas están atravesadas por una complejidad de situaciones: su contexto, sus trayectorias educativas, y experiencias propias.

**Las formas organizativas y de producción de conocimiento.**

Para abordar las formas organizativas por las que optan estas organizaciones es importante hacer mención que durante las últimas tres decadas en Argentina han surgido una variedad de organizaciones y movimientos sociales que han puesto en tela de juicio las formas de representación hasta ese momentos vigentes , es por ello que establecen “formas otras” expresando que la emancipación por la que luchan debe organizarse a través de una democracia participativa y directa , y no en cambio, por la democracia representativa, que es la lógica que prima en el modelo económico capitalista, y la que muchas organizaciones de la izquierda tradicional adoptan: la estructura del partido.

Rescatando los planteos de Grosfoguel:

En las agendas de las izquierdas del mundo debe ocupar un lugar prioritario la problematización de las colonialidades eurocéntricas de sus organizaciones y de sus directrices, puesto que las experiencias de dichos proyectos al llegar al poder mantuvieron intactas las jerarquias etnoraciales, las cuales siguen reproduciendo incesamente bajo el poderio del hombre-blanco/euro-americano/ capitalista/militar/cristiano/ heterosexual (Grosfoguel, 2006 en Hernandez y Grosfoguel,2009 : 240)

Estos movimientos sociales poseen diferencias importantes unos de otros. Los mismos no poseen criterios únicos de acción colectiva y no realizan las mismas críticas al orden establecido, dado que en su interior se dan discusiones las cuales se abordan en instancias colectivas de toma de desiciones , en la mayoria de ellos prima la asamblea. Sin embargo la asamblea no es sólo un espacio en donde se toman la decisiones de una organización , es decir que no es un ámbito donde meramente se discuta una determinada linea politica, y se establezcan acuerdos entre los participantes, sino que en la misma se realizan actividades de indole pedagógica, es decir que a partir de esas actividades se producen conocimientos de distinto tipo. Por ejemplo al poner en discusión una determinada temática es frecuente que se realicen talleres dentro de la misma asamblea, como una forma de compartir con el resto diferentes miradas sobre esa temática , y a partir de ello construir una propia . La mayoria de las veces esas actividades son coordinadas por uno o dos miembros de la organización , y en el próximo encuentro otro compañero toma la tarea, lo cual es acordado en la propia asamblea. Sim embargo hay organizaciones que le asignan un espacio especifico a la formación de sus militantes , los cuales adquieren la modalidad de taller. El colectivo Orillerxs en oportunidades realiza este tipo de encuentros.

Como plantean Michi, Di Matteo y Vila:

Las actividades de formación se enmarcan en diferentes situaciones (…) **Dentro de espacios de deliberación y desiscion**[[43]](#footnote-44). Distintas organizaciones se han dado como práctica realizar procesos de formación ocupando parte del tiempo destinado a las instancias deliberativas (asambleas o plenarios). En instancias junto con las movilizaciones, son las que reunen a los participantes de las organizaciones que en lo cotidiano se dispersan en grupos menores. Además ofrecen una cierta regularidad que es considerada deseable para las actividades de formación, pero dificil de lograr en forma separada(2012:34)

De este modo consideramos que estos espacios son sumamente formativos para los sujetos que participan de ella: entre ellos destacamos agunos otros como cursos de formación politica, talleres sobre una temática en particular , asambleas,etc; dado que alli se producen diversos conocimientos. Dichos conocimientos están atravesados por las experiencias y prácticas que vivencian los sujetos no sólo en su vida cotidiana sino los conocimientos que aprenden estando en la organización misma. Tomando la experiencia de estas dos organizaciones de productores rurales podemos decir que las prácticas pedagógicas no sólo atraviesan experiencias educativas, dado que entendemos a lo pedagógico en sentido amplio, es decir que abarca todos los procesos en los que hay prácticas de producción de conocimiento. Si se consideran los espacios formativos que estos grupos de productores comparte con la cátedra libre de Soberanía Alimentaria, con los equipos de investigación y extensión de la UNLu, y con el INTA, en dichos espacios los sujetos comparten, intercambian, construyen saberes. Asimismo también se construyen y comparten saberes al vincularse con otras organizaciones por ejemplo el caso de Orillerxs en donde realizan actividades en conjunto con otras organizaciones de la zona de Luján, entre ellas organizaciones con trabajo territorial en zonas urbanas.

Al realizar reuniones con estas organizaciones, discuten sus proyectos politicos , sus formas de acción dentro del territorio , y tratan de aunar criterios comunes entre los mismos para llevar a cabo una misma acción. De este modo, al entrar en dialogo con otros sujetos, entran en juego diferentes conocimientos que son resusltado de la prácticas que realizan como organización y de la reflexión que hacen sobre ella , por lo cual el conocimiento que generan los sujetos en una organización nunca es individual sino que es colectivo .

Esto nos retrotae a la nocion de “izquierdas otras” que plantea Grofoguel (2009) en donde se pretende establecer vinculos (entre movimientos diversos) a través del diálogo , y aunar proyectos en común : como la lucha por el capitalismo , el patriarcado y el imperialismo . Esta idea de partir desde el dialogo hacia la construcción de formas otras trae consigo la premida de reconocer la “diversidad epistemica” es decir que existen diferentes formas de conocer, es decir de llegar al conocimiento.

En palabras de Luis Tapia:

El conocimiento como acto organizativo, por eso, es también algo peligroso, ya que implica que una fuerza social se separa de la ideología dominante, lo que es un modo de cuestionar las estructuras de dominación en el seno de la sociedad. En este sentido se empieza a suspender la reproducción de esas relaciones autoritarias y explotadoras. Conocer puede ser peligroso porque implica la posibilidad de organizarse de otro modo, más aún si ese conocimiento es algo que se produce, se socializa, se acumula, se apropia y desarrolla en el seno del mundo de los trabajadores; ya que son ellos los que en última instancia transforman la naturaleza externa y, al conocer, la naturaleza interior también. (…)El conocimiento es un núcleo de articulación de proyecto político; ya que según lo que se cree que es la sociedad o lo que se cree que se conoce sobre esta sociedad, se proyecta lo que se quiere hacer en ella hacia adelante, y lo que se puede hacer individual y colectivamente(Tapia,2002:357)

Otro aspecto relevante a considerar son los encuentros que realiza el Grupo de productores agroecológicos en donde desarrollan actividades que permiten problematizar los modos y estilos de producción, y a partir de allí se generan alternativas que se producen colectivamente y permiten la revisión de sus propias prácticas.

Estas actividades surgen de los mismos productores y de los intereses que poseen sobre determinadas problemáticas que van surgiendo en el cotidiano, por lo que en situaciones las realizan ellos mismos compartiendo sus propios conocimientos o en ocasiones han solicitado a docentes de la Universidad Nac. de Luján , productores reconocidos socialmente en el territorio o a técnicos del INTA algún asesoramiento en cuanto a una temática en particular. Por lo cual podemos afirmar que estos encuentros que realizan los productores son procesos formativos; entendiendo que dichos procesos intentan articular en palabras de Michi: “La relación entre la experiencia de construcción de una organización y la producción de la cultura y de subjetividades”. (Michi; 2010: 263)

Por ese motivo creemos que al estar intercambiando conocimientos de distinto tipo, esta organización no solo produce un conocimiento desde la experiencia, es decir desde su práctica concreta sino un conocimiento profundamente teórico, porque constantemente están problematizando y reflexionando sobre los conocimientos que poseen con otros sujetos , ya sea entre compañeros de la misma organización, productores de la zona, osujetos con una formación técnica. Así observamos que para estos productores rurales el conocimiento que producen está vinculado a las prácticas agrarias que vivencian cotidianamente, dado que a partir de las problemáticas que suceden con regularidad los sujetos van tomando decisiones en pos de resolverlas y así crean un conocimiento distinto. Es decir que la experimentación y la innovación constituyen un elemento esencial del proceso de conocimiento. Reconocemos entonces que los conocimientos y saberes que crean y de los que se apropian los sujetos que participan de estas organizaciones de productores rurales constituyen lo que Diaz Tepepa denomina un “acoplamiento de saberes” , dado que estos productores no se quedan solamente con lo que les comunica el técnico o el chacarero que vive cerca de su campo- si bien lo reconocen como una experiencia valiosa y lo consideran importante- sino que apelan a la experimentación, y la búsqueda de una alternativa propia, la cual está siempre presente en su quehacer productivo.

Cabe destacar que este conjunto de prácticas son parte de un proceso colectivo, y no por el contrario de una experiencia meramente individual, dado que es en la propia organización en donde estos conocimientos se ponen en juego, a partir de las reflexiones y debates que se generan entre los compañeros. Asimismo el espacio en donde se generan estos conocimientos están atravesados por una multiplicidad de variables por lo que las actividades que realizan entran en constante transformación cotidianamente.

**BIBLIOGRAFIA**

Díaz Tepepa, María Guadalupe y otros (2004) Interculturalidad, saberes campesinos y educación. Un debate con la diversidad cultural. El colegio de Tlaxcala. México.

Di Matteo, Javier; Vila Diana y Michi Norma (2012 b) “Movimientos populares y procesos formativos” Revista Polifonías .Año 1, n° 1 . Lujan. Buenos Aires.

Dominguez, Diego y Sabbatino, Pablo (2003) “Con la soja al cuello: la transgénesis de un modelo,” CLACSO. Bs. As.

Hernandez Roberto y Grosfoguel Ramón (2009) “Izquierdas otras o caminos decoloniales hacia mundos transmodernos” Tabula rasa. Bogota. Colombia.

Michi, Norma, Di Mateo Javier y Vila Diana (2009) Consideraciones sobre Movimientos Sociales populares y sus Procesos Pedagógicos, ponencia presentada en el Ateneo interno de investigadores del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján : Nuevos debates en investigación educativa en el Departamento de Educación.

Porto Goncalvez , Carlos Walter(2001) “Geo-grafías. Movimientos sociales, nuevas territorialidades y susentabilidad”. MÉXICO. Siglo XXI Editores

Porto-Gonçalves, Carlos Walter ()-“ Geografia de geo-grafias: un mundo en busca de nuevas um mundo territorialidades.Consultado en http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/

Porto Goncalvez , Carlos Walter(2009) “De saberes y territorios: diversdad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana” Polis.Revista de la Universidad Bolivariana. Volumen 8. N°22.

Tapia, Luis (2002) “La producción del conocimiento local : historia y política en la obra de René Zavaleta.” CIDES-UMSA, Posgrado en Ciencias del Desarrollo Muela del Diablo Editores. La paz, Bolivia.

**Los profesorados de educación popular: necesidad, práctica y reflexión teórica.**

María Laura Díaz, Eugenia Kessler, Fernando Santana

A cuatro años de la apertura de los Profesorados de Educación Popular en Biología, Historia, Lengua y Literatura y Matemática de la Universidad de los Trabajadores-IMPA, nos proponemos reflexionar sobre la práctica desarrollada hasta el momento, a fin de enriquecerla a partir del debate que pueda generarse con otros actores educativos, porque de eso, entendemos, se trata la propuesta, de la interpelación a los sistemas de formación y las prácticas legitimadas que en ellas anidan, y que redundan, como se verá más adelante, en la reproducción de las condiciones de desigualdad e injusticia social, o en elevados números de expulsión de jóvenes provenientes de los sectores populares; y esa interpelación, solo es posible en la medida que se abra el debate y el diálogo fraterno con el conjunto de los trabajadores de la educación. El objetivo, entonces, de esta disertación, es analizar la experiencia para fortalecer, profundizar y problematizar las estrategias político-pedagógicas implementadas y poner en cuestión qué tan capaces son de dar respuesta tanto a los objetivos propuestos en los inicios, como a los conflictos y problemáticas surgidos en el devenir de nuestras prácticas.

Los Profesorados de Educación Popular se construyeron frente a un doble desafío. Por un lado, hacer frente al fracaso del sistema educativo argentino, que en la educación superior reproduce y profundiza la exclusión y expulsión de estudiantes y aspirantes. Por otro lado, generar un proyecto político pedagógico propio desde las organizaciones sociales que interpele al sistema de formación docente actual y que dispute al Estado la acreditación de saberes en el nivel superior.

**Orígenes de los Profesorados y nuestra concepción de educación.**

El proyecto de creación de profesorados de educación popular, cuya concreción se da en el año 2013 pero su germen se da en simultáneo con el propio nacimiento de los bachilleratos populares, se inserta en la lucha por una educación pública popular, intentando incidir en el aquí y ahora en generar otras prácticas sociales al interior de la escuela pública. Explicar el proceso de su constitución supone, en una primera instancia, explicar las circunstancias en que se produjo la creación de la Universidad de los Trabajadores, y las apuestas políticas de las organizaciones que la forman. Esta Universidad nació como resultado de la articulación entre la Cooperativa de Trabajo IMPA (actualmente 22 de mayo), la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares Histórica y un colectivo de educadores, nucleados en torno a la figura de Vicente Zito Lema. Tomada la decisión de crearla, se dio paso a discusiones para definir el carácter político del espacio y las definiciones que habrían de constituirlo. Durante el año 2009 se desarrolla el primer (y único) Congreso de la Universidad de los Trabajadores, de cuyo trabajo en comisiones se definirá en la instancia de síntesis: el carácter público del espacio, la búsqueda de la legalidad a través de la interpelación al Estado, la no obtención de recursos por parte de empresas u organizaciones del ámbito privado sino del propio Estado. Sin embargo, y más allá de eso, la conformación de este espacio en general y de los profesorados en particular, cobra sentido en la medida que podemos pensar en lógica de movimiento social y en las instancias de consolidación y de crecimiento de los mismos. Si con Elisalde (2008), creemos que ¨*Los movimientos sociales son medios que nos hablan a través de la acción. Es el medio de comunicación y de educación del que disponen para transmitir sus proyectos alternativos de sociedad¨* (p.75) y que *¨libran una batalla con el poder hegemónico por el control y el cambio de los códigos desde los cuales interpretar y dar sentido a la realidad. Hay un conflicto por la información y formación de la realidad. Por eso, el análisis de las relaciones que pueden llegar a establecer los movimientos sociales con la educación va más allá de la simple posibilidad de transmisión de formaciones alternativas¨* (p.76), entonces, la necesidad de crear desde las bases y autogestionar sus propios proyectos de formación de docentes-militantes, solo puede ser entendido en el marco de la disputa más general, que gramscianamente, equivaldría a la formación de los propios militantes del movimiento social (intelectuales orgánicos de la clase), que operen sobre los principales montajes del Estado en lo que hace a la conformación de hegemonía, y que se permitan, desde adentro, la construcción de una nueva visión de mundo que no responda a la visión dominante, sino que pueda incorporar, sintetizar, consolidar las visiones subalternas, para la construcción de una nueva cultura en clave contrahegemónica.

La educación superior está atravesada por una serie de problemas comunes, que conducen al riesgo de situaciones de inequidad y de exclusión. Si bien accede a ella un grupo cada vez más minoritario (aunque cada vez más creciente en términos numéricos) de la población, se juega en ella una amplia gama de intereses, como ser la producción y circulación de saberes y conocimientos, las actualizaciones o desactualizaciones en lo ateniente al manejo de las ciencias disciplinares.

Desde los orígenes, la dimensión pedagógica quedó definida como pilar fundamental para el proceso de formación de docentes para la enseñanza media. Sin discutir este lugar de centralidad, se intenta también aquí poner el foco distintivo y particularizante de nuestra propuesta, sobre la base de dos operaciones: la resignificación de la teoría, a la vez que de la pedagogía entendida en términos de educación popular. Entendemos a la teoría[[44]](#footnote-45) como un proceso en construcción, históricamente sitiado, y al espacio en sí como la confluencia de diferentes saberes, académicos, sí, pero también provenientes del mundo del trabajo, del mundo de la lucha. Desde una concepción de educación popular que retoma los planteos de la pedagogía de Paulo Freire, las tradiciones latinoamericanas de educación popular y la línea de la pedagogía crítica norteamericana (Giroux, McLaren, Apple), se elige dar centralidad a esta dimensión teórica, porque *¨el camino es el esclarecimiento del mundo del opresor a través de la enseñanza de los contenidos¨* (Freire, 1993:101). Esto implica también, recuperar el sentido de la pedagogía. Si la pedagogía es *¨el saber práctico-teórico de las relaciones sociales del saber y el conocimiento trabajado en ámbitos educativos¨* (Mejía, 2012:43), resignificarla desde la educación popular implica rescatar *¨a la pedagogía para ubicarla en un horizonte mucho más amplio, sin negar a esta y dotándola de una particularidad, y es la construcción de relaciones sociales educativas atravesadas por la forma como se da el poder en el saber y en sus prácticas, lo que la lleva a enfrentar al discurso tecnocrático*¨ (Mejía, 2012:51).

Partimos de una caracterización de que los sistemas de formación docente reproducen, al día de hoy, situaciones de desfavorabilidad en las condiciones de cursada, permanencia y promoción de los estudiantes, así como también de precarización de los saberes a enseñar a los futuros educadores. Estudios al respecto (Hiller, 1989; Braslavsky- Birgin, 1992) hablan acerca de un marcado descenso en la matriculación de los profesorados, y de un cambio del sujeto destinatario de la propuesta, históricamente perteneciente a una clase media y ahora de un origen popular cada vez más acentuado, que no encuentra satisfechas sus expectativas y eso conlleva a mayores niveles de deserción y abandono[[45]](#footnote-46); así como a un creciente desinterés en el seguimiento de la carrera docente, merced a la desvalorización social que sobre la misma se ha construido en los últimos tiempos. Los estudiantes que consiguen finalizar sus estudios, se encuentran con que muchas de estas propuestas pedagógicas de los sistemas de formación no permiten tampoco pensar al sujeto real que efectivamente es el que transita al día de hoy las escuelas generando un desfasaje entre la teoría y el campo de ejercicio profesoral, o reproducen saberes devaluados o desactualizados, que remiten a concepciones conservadoras y tradicionales de la educación, resaltando así el contraste con las condiciones objetivas de trabajo docente.[[46]](#footnote-47)

Datos similares se arrojan en cuanto al ingreso a las universidades, el acceso a la formación universitaria sigue significando un umbral de llegada para los sectores populares, en lo que hace a posibilidades de ingreso, permanencia y accesibilidad a la misma, *¨en las universidades los altísimos índices de desgranamiento y una duración de los estudios de 2, 3 y hasta 5 años más de lo previsto son fenómenos frecuentes* (Bravslavsky, 1993).¨ Situación que se ve acrecentada en una relación directamente proporcional al nivel socioeconómico de los ingresantes. ¨*Los estudios que pusieron el foco en el rol que juega la universidad en el ingreso y la permanencia revelan, asimismo, otros factores que inciden en el desempeño de los chicos que dan sus primeros pasos en la universidad. Entre ellos, Sola señala la heterogeneidad de alumnos que en los últimos tiempos asisten a las casas de altos estudios. "Los docentes estábamos acostumbrados a trabajar con chicos de clase media-alta, con un capital cultural ajustado a lo que la universidad demanda. Hoy, llegan alumnos de un arco social más amplio y trabajar con ellos requiere aprender nuevas formas de enseñar". En ese sentido, indica que cuando el estudiante es el primero de su familia en comenzar la universidad, no tiene la suficiente información sobre el tiempo que demanda la labor intelectual y por lo tanto le resulta más difícil organizar su tiempo adecuadamente. "Es muy notorio cómo quienes vienen de los sectores más precarizados no pueden evaluar la exigencia de la tarea intelectual. En cambio, los hijos de padres universitarios por lo menos lo pueden intuir"* (Sola de Villazón, 2009)*.* No basta con que la educación superior sea gratuita para ser accesible, aunque parece no haber un nivel de autocrítica por parte de las universidades respecto a los niveles de expulsión, o en cambio, emergen propuestas compensatorias del estilo de cursos de ingreso o nivelación que no logran revertir los índices. Dice Gentile (2011:35): *¨La excelencia académica tiene que ver … con la democratización efectiva de las universidades, de las formas de producción y difusión de saberes socialmente significativos, y con las posibilidades de acceso y permanencia de los más pobres en las instituciones de educación superior¨*, situación que está lejos de ser el panorama real, en donde ¨(l)*as administraciones neoliberales que gobernaron o aún gobiernan algunos países de América Latina y el Caribe han desarrollado una muy diversa y prolífica batería de programas destinados, entre otras metas, a reestructurar las universidades públicas, modificar de forma autoritaria su marco normativo, desarrollar sistemas de gestión basados en un cuestionable productivismo académico, privatizar sus beneficios, transferir el costo del sistema a las familias, discriminar o entorpecer el acceso de los más pobres a las instituciones públicas de calidad y promover sistemas de gestión y control calcados del mundo empresarial¨* (op. cit: 126).

Dentro de nuestra propuesta político-pedagógica se hace hincapié en la particularidad y la necesariedad de abordar como uno de sus principales aspectos temáticos a la educación del sujeto joven y adulto, además del sujeto adolescente, sujeto estándar de la escuela media. El contemplar al sujeto joven y adulto supone también no sólo la continuación de una propuesta educativa que como organización social (CEIPH) venimos impulsando desde el año 2004 con la apertura de Primarias y Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos, sino también el dar cuenta pedagógicamente de un sector que histórica y políticamente ha quedado marginado desde las políticas públicas y desde las ofertas educativas de las que es objeto, ¨ *por su oferta dispersa para una demanda desatendida*¨ (Flecha, 1994:131), signada además por la ¨ *pobreza de teoría* ¨ (Torres, 1993: 90), y por políticas subsidiarias, que no reproducen una situación de equidad educativa sino más bien que tienden a la fragmentación del conocimiento y por eso mismo a la marginación y segregación social, de un sector de por sí ya marginado.

Es impensable formar a docentes sin tener en cuenta todos los aportes de la Pedagogía, entendida en el sentido más amplio, como ciencia fundante del hecho educativo, sin recuperar las tradiciones educativas latinoamericanas, que desde la Educación popular, apuntan a la transformación de las situaciones de desigualdad e injusticia social. En esta misma dirección, cobran especial importancia las materias del Eje de formación común, en donde el abordaje de estas pedagogías, de su constitución, de sus tensiones, tendrá su desarrollo y su especificidad. Se promueve una concepción integral e integrada de la disciplina en la que se especializarán los futuros docentes (conceptos, principios, generalizaciones, teorías, leyes, procedimientos, etc.), que conlleve un tratamiento de las disciplinas profundo y extendido en el tiempo (ante una creciente desvalorización de lo disciplinar en beneficio de meras metodologías aplicables a las prácticas), sin por ello restar relevancia a la formación pedagógica. Se trata de lograr esa síntesis, ese punto de reflexión- acción en el que debe converger toda acción pedagógica, devenir en praxis, que por eso mismo, se integra a la realidad, para transformarla. *¨No hay práctica, no importa en qué dominio, que no esté sometida a ciertos límites. La práctica, que es social e histórica, aún en su dimensión individual, se da en un cierto contexto temporal y espacial¨* (Freire, 1993:95). La responsabilidad de los educadores no puede separarse de las consecuencias del conocimiento que producen y que trasmiten, las relaciones sociales que legitiman y las ideologías que diseminan entre los estudiantes. Estas relaciones del conocimiento con el poder, y con la recuperación de lo público tienen particular relevancia en el nivel superior y en la formación misma de los docentes: es allí donde se refuerzan los esquemas mentales opresores y reproductivos, o se producen verdaderas revoluciones intelectuales y políticas.

Al mismo tiempo, consideramos a la función docente como un compromiso ético y político, desde una posición freireana, que involucra a quien la realiza en su práctica cotidiana y con el más allá de las fronteras de la escuela. Ético[[47]](#footnote-48), porque a partir de esas prácticas se genera un compromiso humano que se da en un marco institucional y hay una responsabilidad y un compromiso asumido en torno a propiciar las condiciones de apropiación de saberes que no puede conseguirse bajo una lógica de demagogia, que sería la falta a ese compromiso, ya que *¨voluntarismo y espontaneidad obstaculizan una práctica educativa progresista¨* (Freire, 1993:95). Político porque es en su accionar, en el modo en que ejerce sus derechos como trabajador de la educación y que defiende sus intereses de clase, así como los intereses de clase de los estudiantes, que conforman su misma clase social, que efectivamente también se está ejerciendo la docencia. Apostamos a la formación de futuros docentes con claridad política que puedan asumir la politicidad del hecho educativo. Ninguna práctica es neutral ni aséptica, ni está excenta de relaciones de poder. Comprender los límites de la práctica a la vez que actuar con el objetivo de incidir sobre ella, es parte de lo que se propone en las aulas del profesorado. En efecto, en el accionar del docente, la coherencia entre el decir y el hacer es fundamental. Este compromiso caracteriza uno de los aspectos más sustantivos de la formación de profesores, que debe ser tematizado, porque existen valores controvertidos y en crisis en nuestra realidad y entorno inmediato, que aparecen naturalizados y también deben ser desnaturalizados para no perpetuar ni la desigualdad ni tradiciones educativas obsoletas o que conducen a estigmatizaciones, repitencias y fracasos para los estudiantes. La docencia tiene una función social porque su accionar se proyecta en lo institucional; y las instituciones, en mayor o menor medida, son parte de la sociedad. La acción del docente puede, por lo tanto, contribuir a establecer relaciones de trabajo solidarias, cooperativas o autoritarias en una institución y, a partir de ello será el carácter de su proyección en la sociedad. Si el objetivo es formar docentes que no sólo transmitan conocimientos sino que transformen la realidad hay que comenzar por transformar la propia. Y propiciar las instancias para que este objetivo pueda ser concretizado.

***Algunas respuestas ante la exclusión del Sistema Educativo en la enseñanza superior***

Basándonos en estas concepciones teóricas, puestas en práctica desde hace doce años en los Bachilleratos Populares que forman parte de CEIPH, fuimos desarrollando estrategias para hacer frente a la exclusión y expulsión de estudiantes y aspirantes. Atendiendo a las particularidades de la población que asiste a los profesorados nos damos la tarea de realizar un seguimiento más personalizado que nos permite no solamente conocer las dificultades del sostenimiento de la cursada, sino que nos ofrece las herramientas para revisar permanentemente las prácticas que llevamos a cabo.

Uno de los motivos por el que muchos estudiantes abandonan las carreras, al igual que sucede en las escuelas de jóvenes y adultos, es la dificultad de sostener una cursada que no contemple su realidad cotidiana. Una carrera en el marco de una Universidad de los trabajadores intenta dar cuenta de la realidad material que se les plantea a los trabajadores, quienes muchas veces, por esa misma condición y al no recibir una propuesta acorde a ella, quedan por fuera del circuito educativo. Nuestra propuesta pedagógica no está destinada a formar académicos que, desde una posición de intelectuales vanguardistas se acerquen a los sectores populares, sino formar verdaderos educadores populares, que en tanto dirigentes, puedan brindar herramientas teóricas a los propios sujetos sin abandonar el rigor académico de cada disciplina, de cada especificidad.

El sostenimiento de la cursada con una carga horaria tan intensiva como supone la formación superior muchas veces no puede ser garantizado de forma continua durante todo el ciclo lectivo. Frente a esta dificultad, una propuesta fundamental es ofrecer materias cuatrimestrales. Si bien, por la dimensión y profundidad de los contenidos varias asignaturas no pueden abordarse en un solo cuatrimestre, dividimos las unidades en materias independientes pero correlativas. De esta manera, buscamos evitar la frustración que genera la “pérdida de la materia” en los estudiantes que por cambios en los horarios laborales o necesidad de abandono temporal deban, avanzado el año, dejar de cursar determinado día o alivianar la cursada.

Otra estrategia es mantener sólo las correlatividades estrictamente necesarias. Por ejemplo, sostenemos las de aquellas materias que desdoblamos en I y II para cuatrimestralizarlas. Esto no implica que no exista un trayecto esperable y sugerido. Pero en caso de no poder cumplirlo, procuramos que el estudiante y sus docentes sean conscientes del recorrido previo por la carrera, para así elaborar estrategias conjuntas para sortear esa dificultad.

***La disputa por la formación de educadores populares.***

Desde los orígenes de esta propuesta se pretendió la formación de docentes intelectuales, críticos, reflexivos, que asumiendo el carácter político de la educación se comprometan con la educación del pueblo. Se trata de retomar la experiencia de los Bachilleratos Populares, experiencias concebidas como escuelas públicas populares impulsadas y sostenidas por trabajadores de la educación, integrados por colectivos docentes formados en instituciones educativas que acreditan sus capacidades docentes pero no forman educadores populares. Esta falencia está siendo abordada hasta el momento con prácticas colectivas y autogestivas de formación no institucionales. A más una década de la existencia de los Bachilleratos Populares y con la importancia cuantitativa y cualitativa que han adquirido, los Profesorados de Educación Popular se conforman como espacios de formación docente en Educación Popular.

Al concebir a la educación como praxis programamos espacios de práctica política pedagógica para los estudiantes. Las elaboraciones que a modo de evaluación se puedan realizar en las aulas en el marco de las asignaturas no dejan de ser producciones simuladas y fraccionadas de la realidad. Se busca generar espacios de confección de estrategias políticas pedagógicas en un campo real en el que los futuros educadores desde el mismo contexto de aprendizaje puedan ir plasmando como parte misma del proceso de formación. Esto implica un abanico de actividades que permitan problematizar la formación misma inmersa en territorios y espacios educativos concretos.

El hecho de que los Profesorados realicen sus actividades en IMPA, primera fábrica recuperada del país en donde también funciona el primer Bachillerato de Educación Popular, nos permite abordar *in situ* diversas cuestiones. Por un lado, nuestra concepción del espacio educativo como espacio autogestivo, cuya forma de toma de decisiones, acorde con la cooperativa de la fábrica, es asamblearia. Por otra parte, la convivencia con el Bachillerato en la misma fábrica, nos habilita trabajar materialmente el horizonte político pedagógico del proyecto; esto es, formar futuros educadores populares que puedan autogestionar sus propias propuestas educativas. El Bachillerato es una muestra diaria de la posibilidad de realizarlo. El intercambio que se da entre estudiantes y docentes de ambos espacios posibilita además, la realización de prácticas docentes desde la perspectiva de la educación popular. El diálogo constante se traduce en acciones concretas que van más allá del espacio aúlico, volviéndose alianza solidaria y política a la hora de ejercer planes de lucha conjuntas de ambos espacios.

Desde los diferentes profesorados permanentemente impulsamos actividades que generen una reflexión crítica sobre las prácticas y los contextos educativos. Habilitamos puentes con espacios tanto de la educación formal como de la educación no formal. Los estudiantes asisten asiduamente a congresos impulsados por diferentes universidades, y también se presentan desde los primeros años de cursada en encuentros de reflexión sobre proyectos educativos alternativos. De esta forma, se intenta que estén actualizados con la agenda de discusiones que van surgiendo acerca de lo educativo, pero también acerca de las especificidades de cada una de las carreras que cursan.

En este sentido, las asambleas, las movilizaciones, los pasillos con presencia de estudiantes y docentes del bachillerato, la participación en la presentación de un libro o revista de la organización, o en la Noche de los Museos que se realiza en IMPA, dejan de ser actividades meramente políticas o culturales para pasar a ser momentos de formación político pedagógica de los futuros educadores populares. La apropiación y la conformación de una identidad colectiva de estudiantes de los profesorados de educación popular los coloca además en un rol activo en cuanto a la promoción de estas experiencias. En este sentido, la toma de consciencia y la visualización del proyecto de manera integral, genera una postura de militancia al ocupar las aulas siendo parte además del proceso de la lucha por el derecho a la educación y particularmente, por la conquista del reconocimiento de los títulos que oficialicen sus trayectorias educativas.

Entonces, al mismo tiempo, estas estrategias y particularidades desarrolladas con el objetivo de hacer frente al desafío de formar educadores populares, nos ayudaron a enfrentar el otro desafío, el de la inclusión. El incremento del compromiso de los estudiantes en el espacio y las actividades desarrolladas fueron favoreciendo su permanencia. La asistencia así, se convierte en un acto de decisión política por ocupar, producir y resistir desde la construcción del conocimiento. Esta tendencia puede percibirse también en los Bachilleratos Populares. A medida que los estudiantes se apropian del espacio y se sienten sujetos activos e integrantes de un colectivo con el que comparten objetivos, los estudiantes se comprometen con mayor responsabilidad en su tarea específica de aprender. El aprendizaje, que no sólo reciben en las aulas, transforma al sujeto que, a su vez, encuentra mayor sentido al aprendizaje que realiza en las aulas de ese espacio educativo, ya percibido como propio.

Por otra parte, nos encontramos con los desafíos a los que nos enfrenta la situación económica actual. Algunos estudiantes debieron abandonar la cursada, en principio temporalmente, aunque existen pocos casos que hayan retornado. Uno de los motivos principales son las condiciones de empleo: jornadas laborales que se extienden más allá de lo establecido, necesidad de tomar empleos temporarios en horarios que se superponen con la cursada. Otro factor es la ausencia de empleo regular en el mediano plazo, que impide costear los gastos de traslado, materiales y canales de comunicación que demanda la carrera. Este último factor constituye también una dificultad para el proceso de construcción de conocimientos. Algunos estudiantes no cuentan con acceso a computadoras, por lo que tampoco tienen hábitos de comunicación vía correo electrónico y, menos aún, de investigar en la web o de producir, recibir o compartir documentos en formato digital. Mediante los espacios de acuerdos comunes se intentó buscar solución a situaciones relacionadas con el acceso a la bibliografía en los que se fueron buscando alternativas de socialización de los materiales como recursos colectivos para garantizarlo.

No obstante dicho abordaje colectivo de un aspecto de esta problemática, la experiencia de algunos estudiantes nos sugiere que la democratización de la comunicación digital no es una realidad actual. La masividad de algunas redes sociales no implica necesariamente la socialización de la información ni facilita a los sectores populares a elaborar y reapropiarse de ciertos saberes. La democratización digital no actúa sino como una nueva barrera para limitar el acceso de algunos sujetos a cierto tipo de información y comunicación, pero sí refuerza la brecha en la posibilidad de apropiación, producción y reelaboración de determinados saberes. El acceso limitado a las nuevas tecnologías bajo la premisa de una democratización de la comunicación digital es un obstáculo que hoy nos marca uno de los temas más emergentes en nuestra agenda de discusión.

Estas dificultades nos enfrentan con los límites de los proyectos educativos que constituimos, que no transforman directamente la realidad social, aunque sí a los hombres y mujeres que la transforman. También nos enfrenta con una realidad que intentamos cambiar día a día, con necesidades insatisfechas aún por parte de la población que accede a la enseñanza media. Nos enfrenta con la necesidad de buscar soluciones inmediatas, apelar al Estado por su concreción y luchar por las transformaciones más profundas que queremos. Y así nos invita, como trabajadores de la educación, como militantes de una organización social que articula con otras desde los movimientos sociales y organizaciones sindicales, a militar para esa transformación, al mismo tiempo que colectivamente vamos enfrentando los desafíos específicos de la formación de nuevos educadores populares.

**Bibliografía:**

Bravslavsky, C. (1993) *Transformaciones en curso en el sistema educativo argentino, 1984-1993* en https://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/Interamerhtml/Puryear-Br40html/PurBraslavsky.htm

Braslavsky, C., y A. Birgin, (comp) (1992). *Formación de profesores: Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: FLACSO/Editorial Miño y Dávila S.A.

Davini, María. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires: Editorial Paidós.

Elisalde, R. (2008). “Movimientos sociales y educación: Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la Educación de jóvenes y adultos”. En Elisalde, R. – Ampudia, M. (comps). *Movimientos Sociales y Educación.* Buenos Aires: Buenos Libros.

Flecha, R. (1994). *Educación de las personas adultas. Propuestas para los años noventa*, Barcelona, El Roure Editorial.

Freire, Paulo. ¨Alfabetización y ciudadanía¨ en Gadotti, M; Torres, C. (Comp). *Educación popular. Crisis y Perspectivas.* Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Gentile, P. (2011) *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós Educador.

Hillert, F. (1989) *Perfil de la cultura pedagógica vigente en los institutos de formación docente para la enseñanza media*. Buenos Aires: FLACSO/ Secretaría de Educación/CIID.

Mejía J., M. (2012). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Bolivia: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.

Sola de Villazón, A. (2009) ¨Asegurar el ingreso y la permanencia en la universidad es garantizar el derecho a aprender¨. Diario Hoy la Universidad Digital; 15 de mayo de 2009. Disponible en: <http://www.hoylauniversidad.unc.edu.ar/2009/mayo/asegurar-el-ingreso-y-la-permanencia-en-la>>

Torres, C. (1993), ¨ Educación de adultos y educación popular en América Latina: Consecuencias de un enfoque radical de la educación comparada ¨ en Gadotti, M. y Torres, C. (comp.), *Educación Popular. Crisis y perspectivas*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

|  |
| --- |
| **COMISIÓN N° 3**  **“Educación de adultos, movimientos sociales, formación docente y demanda educativa”** |

**Abordaje verificativo de trayectorias de vida en tanto condiciones favorecedoras y/o inhibitorias de la construcción de demanda por más y mejor educación permanente a lo largo de toda la vida[[48]](#footnote-49).**

Dra. Sirvent, María Teresa

Universidad de Buenos Aires – CONICET

[m\_sirvent@yahoo.com](mailto:m_sirvent@yahoo.com)

Dra. Stein, Alejandra

Universidad de Buenos Aires – CONICET

[alejandrastein@yahoo.com.ar](mailto:alejandrastein@yahoo.com.ar)

Este trabajo tiene como objeto presentar una investigación focalizada en el estudio de la red de condiciones que dan cuenta de la búsqueda de una segunda chance educativa a lo largo de la vida de los individuos a partir de un abordaje verificativo de la demanda por educación de jóvenes y adultos. El estudio que se presenta forma parte del proyecto UBACYT “Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: procesos que condicionan la construcción de la demanda por educación de jóvenes y adultos en experiencias de diferente grado de formalización. Estudio de casos”, que integra el Programa “Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela” (IICE, FFyL, UBA). Coordinación Dra. M. T. Sirvent (Ph.D). Co-coordinación Dra. S. Llosa.

**1. Introducción**

El título del proyecto UBACyT expresa la focalización del objeto de estudio y su enmarcamiento conceptual: *Estructura de Poder, Participación Social, Cultura Popular y Educación Permanente:* ***los procesos que condicionan la construcción de la demanda por educación permanente en jóvenes y adultos de sectores populares****. Estudio de caso en Mataderos y Lugano (Ciudad de Buenos Aires)*[[49]](#footnote-50) (Directora: Dra. Sirvent; Co-directora: Dra. Llosa).

Asumimos que la investigación científica de lo social supone un proceso de construcción a través del cual un “objeto real” deviene “objeto científico”. Son las operaciones del pensar reflexivo que la ciencia pone en juego cuando se investiga, las que posibilitan la construcción del conocimiento científico del objeto. Es en este sentido que el investigador “construye el objeto científico” desde una perspectiva epistemológica y teórica; le “da forma”, lo va “esculpiendo”, a la manera de una escultura artística (Sirvent y Rigal, 2015). En nuestro caso, la complejidad teórica y metodológica del objeto en estudio, ha conducido al despliegue en torno a cinco ejes o columnas vertebrales que abordan los diferentes aspectos y procesos que componen el objeto-problema, a saber: el estudio de: la demanda potencial; el desfasaje entre demanda potencial y efectiva; la conversión de la demanda potencial en efectiva; la conversión de la demanda potencial en demanda social; las características del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cada uno de estos ejes y líneas de trabajo es parte de la creación de la trama conceptual elaborada en esta investigación y aporta una perspectiva complementaria en el proceso de construcción del objeto científico, así como de validación de los resultados. En esta ponencia se presenta específicamente el subproyecto que aborda el eje referido a la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva.[[50]](#footnote-51)

La trama conceptual elaborada en la investigación propone, por un lado, una triple conceptualización de la **demanda educativa: potencial, efectiva y social[[51]](#footnote-52)** y por otro, concebir la demanda como un proceso de construcción individual y social, referido a la conversión de la demanda potencial en efectiva y social.

El estudio del proceso de construcción de las demandas educativas se enmarca en los conceptos vertebrales de: educación permanente y grados de formalización, educación popular, múltiples pobrezas y mecanismos de poder, participación social real y simbólica y cultura popular, que se nutren de una trayectoria de antecedentes (entre otros, Sirvent, 1986; 1999a). Se enfatiza una perspectiva psicosocial[[52]](#footnote-53).

El punto de partida de la investigación se apoya en el estudio censal sobre la situación de pobreza educativa de la población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela, analizada a través de la construcción del concepto de **nivel educativo de riesgo** y de la validación continua del **principio de avance acumulativo en educación**. Se busca desentrañar, a través de las diferentes líneas de trabajo, la caja negra de los procesos históricos, sociales e individuales que dan cuenta de la reproducción o ruptura de dicho principio de avance o ventaja acumulativa.

El siguiente gráfico permite observar el comportamiento de la variable NER para el total de la Argentina:

Población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela

según Nivel Educativo de Riesgo. Total País.

Fuente: INDEC Censo 2010 - Procesamiento Propio

Por encima del

NER:

10349858;

42%.

Por debajo del

NER;

14075486:

58%.

Por debajo del NER

Por encima del NER

Se evidencia, además, un importante desfasaje respecto al bajo porcentaje que representa a la demanda efectiva. La demanda efectiva sigue representando entre un 4 y 5% de la demanda potencial.[[53]](#footnote-54)

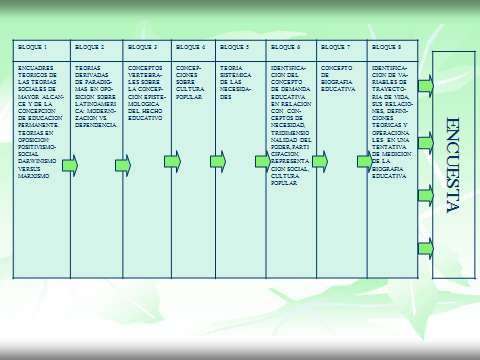
**2. Metodología**

Nuestro posicionamiento epistemológico y teórico, acorde con la naturaleza compleja de hacer ciencia de lo social, y la complejidad del objeto – problema en su construcción teórico empírica, nos ha conducido al diseño de un abordaje metodológico combinado: el modo verificativo (métodos de medición), el modo de generación de conceptos (métodos cualitativos e interpretativos) y el modo de praxis participativa. El proceso metodológico se basa en una perspectiva epistemológica que busca la convergencia (triangulación) de lógicas y modos de investigación (Sirvent y Llosa, 2012).[[54]](#footnote-55)

En nuestro proyecto, la combinación metodológica implica trabajar en momentos diferenciados según los modos verificativo y de generación conceptual, en los cuales a su vez se introducen instancias participativas, así como procedimientos no convencionales de validación con la población implicada, como aspectos del modo participativo[[55]](#footnote-56).

En esta ponencia se presentan específicamente los procedimientos metodológicos y los resultados del abordaje verificativo de las biografías educativas. Este abordaje implica una resolución a través de una lógica de variables y la primacía de un proceso teórico deductivo que deriva y se traduce en el instrumento de una encuesta por muestreo y la realización de análisis estadísticos uni, bi y multivariados con el objetivo de verificar hipótesis referidas a la incidencia de una serie de variables independientes en la variable dependiente: “*demanda por una segunda chance educativa en EDJA”* (Sirvent, Toubes y Santos, 2009; Sirvent y Llosa, 2012).

GRAFICO DEL PROCESO DEDUCTIVO DE RACIOCINIO DE ABSTRACCIÓN DECRECIENTE. (VER EN PAGINA SIGUIENTE)

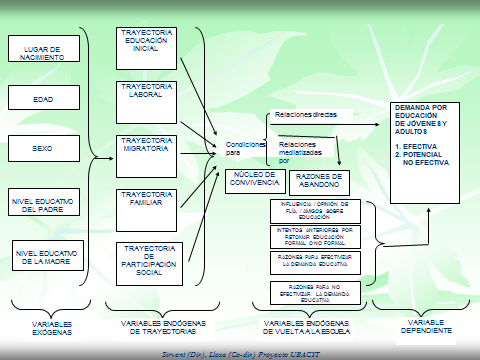
****

**Descripción de los procedimientos metodológicos**

A continuación, se presenta una enumeración sintética de los procedimientos metodológicos seguidos a lo largo del estudio que se presenta:

1. Elaboración de un modelo de red causal compuesto por cuarenta variables. Diseño de *path analysis*.
2. Elaboración de la encuesta. En un primer momento, se elaboró el instrumentos de encuesta para aplicar a la demanda potencial efectiva. En un momento posterior, se elaboró el instrumento de encuesta para aplicar a la demanda potencial no efectiva. Ambos instrumentos están compuestos por 171 preguntas abiertas y cerradas referidas a diferentes aspectos de la vida del sujeto, esto es, trayectoria educativa, familiar, laboral, migratoria y de participación social. Los instrumentos completos constan de un total de seis cuadernillos; a cada encuestado se le aplicaron tres: el Cuerpo General I y II y un tercero que se aplicó de acuerdo al nivel educativo formal alcanzado por el sujeto (Cuadernillo 1 - no asistió a la escuela primaria; Cuadernillo 2 - primaria incompleta; Cuadernillo 3 - primaria completa; Cuadernillo 4 -secundaria incompleta).
3. Realización de un detallado “pre-test” de la encuesta[[56]](#footnote-57) en tanto instrumento que posibilita identificar posibles desviaciones o sesgos derivado de errores en la construcción de las preguntas de la encuesta. Se busca asegurar las dos cualidades que debe presentar un buen cuestionario: la confiabilidad y la validez.
4. Aplicación de la versión final de la encuesta. Entre los meses de octubre de 2002 y 2003 se aplicó la encuesta correspondiente a la demanda potencial efectiva; posteriormente se aplicó la encuesta correspondiente a la demanda potencial no efectiva.
5. Realización de sesiones de retroalimentación con los encuestados en tanto instancias de PARTICIPACIÓN Y DE OBJETIVACIÓN por parte de los sujetos implicados en la investigación.[[57]](#footnote-58) **Estas sesiones de retroalimentación, en términos de espacios participativos anclados en la perspectiva epistemológica de la educación popular han sido especialmente ricas en el “impacto” de objetivación de los participantes y por tanto en la ampliación del conocimiento a la luz del saber cotidiano popular. Como ejemplo, frente a los datos de la situación de pobreza educativa, o nivel educativo de riesgo (NER) varios participantes expresaron su asombro diciendo “… entonces, no puede ser que a más de 14.000.000 millones de habitantes NO LES DE LA CABEZA como a hasta este momento creíamos de nosotros!!!. Aquí está pasando otra cosa!!! Ustedes tiene que difundir estos datos estadístico!!!!**
6. Elaboración de los códigos de las preguntas abiertas y de los libros de códigos.
7. Codificación de las encuestas.
8. Construcción de base de datos y carga de datos.
9. Primeros análisis univariados y bivariados.
10. Ordenación de los procesamientos de acuerdo con el modelo path.
11. Reducción del número de variables en una nueva versión del modelo teórico path.

Gráfico del modelo teórico causal de las relación entre las variables independientes y dependiente: demanda por educación permanente de jóvenes y adultos. (Ver en Página siguiente)



1. Construcción de variables únicas de trayectoria[[58]](#footnote-59), a saber:. trayectoria educativa, trayectoria familiar, trayectoria de participación social, trayectoria laboral y trayectoria migratoria. Recodificación de los datos de acuerdo con estas nuevas variables.
2. Revisión de toma de decisiones respecto del análisis. Se optó por realizar análisis estadísticos no paramétricos, dado el comportamiento de las variables consideradas en el análisis. Las técnicas de los estudios de trayectorias de vida a través del “Path Analysis” demandan condiciones “duras” del comportamiento de las variables en juego, tales como: nivel de medición en intervalos, distribución de los valores de las variables según una curva normal, y el comportamiento lineal de cada una de las variables comprometidas en el estudio. Condiciones que nuestras variables no presentaban.
3. Pulimento de variables y construcción de variables únicas de trayectoria dicotómicas.
4. Análisis estadísticos no paramétricos, mediante prueba de chi cuadrado y técnica de regresión logística en reemplazo de la técnica de análisis multivariado causal del “Path Analysis”.

**A continuación se presenta una ilustración sintética de la construcción de las variables únicas, tomando como ejemplo la trayectoria laboral.**

Hemos elegido a la trayectoria laboral como ejemplo dada la importancia vertebral que asume la trayectoria laboral en la vida del encuestado, al resultar la variable de mayor peso estadístico y predictivo en nuestros cálculos tal como veremos .en las páginas siguientes.

En particular, cabe destacar la construcción del código correspondiente a la clasificación de las tareas realizadas en el trabajo según el desafío que éstas representan para la capacidad reflexiva del del adulto (ver anexo: ejemplo de libro de código) y en base a las teorías de Piaget y Wallon referidas al proceso del pensar reflexivo en el adulto[[59]](#footnote-60). Desde nuestra perspectiva consideramos esta clasificación del tipo de tareas como un verdadero aporte e innovación metodológica. Para diferencias las categorías en esta clasificación se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

* Simpleza *versus* complejidad de las acciones prácticas.
* Rutina *versus* variabilidad de las acciones prácticas.
* Automatización (pasos preestablecidos) *versus* necesidad de creatividad o de respuestas diferentes.
* Ausencia *versus* presencia de desafíos al pensar reflexivo.
* Obedecer órdenes *versus* tener posibilidad de tomar decisiones propias en la tarea.
* No tener desafíos cotidianos de la relación con gente o con la autoridad *versus* tener desafíos cotidianos con gente y/o con la autoridad.
* Ausencia o presencia de operaciones matemáticas.

Naturalización de la tarea *versus* la posibilidad de objetivar las características del trabajo y de su significado para el entrevistado; problematizar la tarea.

**Muestra**

El instrumento de la demanda efectiva fue aplicado a 38 jóvenes y adultos que asistían a un centro educativo de nivel secundario, CENS Nº 2, que en ese momento funcionaba en el Club Atlético Nueva Chicago, en el barrio de Mataderos, Ciudad Autónoma de Buenos Aires[[60]](#footnote-61). Por su parte, el instrumento de la demanda potencial no efectiva fue aplicado a 32 jóvenes y adultos residentes en los barrios de Mataderos y Lugano de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

**3. Resultados**

**3.1 Análisis de la tablas de cuadros bivariados**

Los resultados del análisis comparativo bivariado entre la demanda potencial efectiva (DPE) y la demanda potencial no efectiva (DPNE) permitieron la elaboración de una “tipología” referida al perfil de los que regresan a la escuela de adultos en busca de una segunda oportunidad educativa (DPE) y de los que no vuelven a la escuela (DPNE). Esta tipología considera la red de condiciones favorecedoras e inhibitorias de la búsqueda espontánea de una segunda oportunidad educativa. Entendemos los diferentes modos de hacer ciencia de lo social, tal como se señaló más arriba en términos de distintas maneras de pensar o concebir el hacer investigación social, en relación con la tradición epistemológica de los paradigmas en ciencias sociales que le sirven de «soporte»

Tabla 1: Cuadro comparativo entre las trayectorias de vida de las muestras de la Demanda Potencial Efectiva y la Demanda Potencial No Efectiva.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Población que retoma la escolaridad en su vida adulta**  ***Demanda Potencial Efectiva*** | | **Población que no retoma la escolaridad en su vida adulta**  ***Demanda Potencial No Efectiva*** | |
| La mayoría de los sujetos presentan un **tránsito regular por la escuela primaria**: completan el ciclo primario a término, no repiten, ni interrumpen o faltan con frecuencia a la escuela. | 69% | Es menor el porcentaje de sujetos que presenta un tránsito regular por la escuela primaria, en términos de la duración de la escolaridad primaria, asistencia y repetición. | 31% |
| Un mayor porcentaje de sujetos **continúa la escuela secundaria** una vez que finalizan el ciclo primario. | 60% | Es significativamente menor el porcentaje de sujetos que continúan el nivel secundario una vez concluida la escuela primaria. | 40% |
| Un mayor porcentaje de sujetos logra completar dos o más años de la **escuela secundaria**. | 65% | Es menor el porcentaje de sujetos que logra avanzar en el ciclo educativo secundario. | 35% |
| En cuanto a la **trayectoria familiar**, se observan cambios positivos en el nivel educativo de los miembros del hogar de los sujetos encuestados: a lo largo del tiempo, los sujetos conviven con familiares que completaron la escuela secundaria. | 66% | Es menor el porcentaje de sujetos que a lo largo de su vida convive con familiares que cuentan con un nivel educativo de secundario completo. | 34% |
| Los sujetos presentan una **trayectoria de participación** anterior como miembros de asociaciones voluntarias. | 64%  56% | Un menor porcentaje de sujetos cuenta con una trayectoria de participación institucional. | 36%  44% |
| La mayoría de los sujetos presenta una **trayectoria laboral** que conllevó la realización de tareas que implicaron progresivamente un mayor desafío a las habilidades de pensamiento reflexivo. | 79% | Es significativamente menor el porcentaje de sujetos que presentan una trayectoria laboral ascendente en términos del desafío al pensar reflexivo que implicaron las tareas que llevaron a cabo a lo largo de su vida. | 21% |
| La mayoría de los sujetos **no son migrantes**. | 81% | Es menor el porcentaje de sujetos que presenta la condición de no migrantes. | 19% |

Se llevó a cabo un análisis mediante la prueba estadística de chi cuadrado con el fin de analizar la relación entre el tipo de demanda educativa -efectiva y no efectiva- y cada una de las variables de trayectoria consideradas. Los resultados de este análisis pusieron de manifiesto la existencia de asociaciones estadísticamente significativas entre el tipo de demanda y las siguientes variables **que refuerzan los resultados bivariados presentados en el cuadro anterior comparativo**, a saber: trayectoria educativa primaria (X2(1, N= 70) = 5.8, p = .01), continuación de la escuela secundaria (X2(1, N= 70) = 5, p = .02), trayectoria educativa secundaria (X2(1, N= 70) = 14.4, p < .002), trayectoria laboral (X2(1, N= 52) = 8.8, p = .003) y trayectoria migratoria (X2(1, N= 70) = 11.7, p = .001).

**3.2 Análisis multivariado no paramétrico**

En conjunto, los resultados del análisis de este primer análisis permite pensar que la población de la demanda potencial efectiva presenta una red de condiciones previas que facilitan la búsqueda espontánea de una segunda oportunidad educativa. Estas condiciones refieren a haber tenido un tránsito regular por la escuela primaria, haber logrado mayor continuidad en el proceso de escolarización -esto es, continuar la escuela secundaria y llegar más lejos en términos de la cantidad de años aprobados-, convivir con una estructura educativa familiar donde se destaca la presencia de jóvenes y adultos que han finalizado sus estudios secundarios (es decir uqe no están en situación educativa de riesgo) , haber tenido a lo largo de la vida ocupaciones laborales que implicaron un mayor desafío a las habilidades de pensamiento reflexivo y contar con una trayectoria migratoria de mayor estabilidad. Por el contrario, la población de la demanda potencial efectiva presenta una serie de condiciones que parecen inhibir la búsqueda de una segunda chance educativa. En este sentido, estos sujetos terminaron la escuela primaria con retraso por haber repetido años o interrumpido la escolaridad, no continuaron la escuela secundaria y, aquellos que lo hicieron, no lograron en su mayoría, completar el primer año. Asimismo, en las ocupaciones laborales que desempeñaron a lo largo de su vida, llevaron a cabo tareas mayormente simples, rutinarias, automatizadas, que no implicaban la toma de decisiones propias de la tarea ni desafíos en cuanto a la relación con otras personas o con la autoridad. Por último, presentan una trayectoria migratoria más inestable, con cambios en el lugar de residencia a lo largo de su vida.

**En las reuniones de retroalimentación los participantes atribuyen la importancia de convivir con jóvenes y adultos que han terminado su secundario a lo que denominan: “el factor contagio”**

Agregamos a este análisis la variable **Núcleo de convivencia** que presenta una diferencia significativa en relación a la clasificación del núcleo de convivencia del encuestado en Familia Extensa y Familia no extensa que muestra que en la demanda efectiva aparece un 82% conviviendo con Familia Extensa Versus Familia No extensa 17%.

**En las reuniones de retroalimentación los participantes atribuyen esta diferencia al apoyo que la familia extensa brinda para poder asistir a la escuela media de adultos.**

Con el objetivo de profundizar y complejizar el estudio de los datos superando el análisis bivariado, se empleó la técnica estadística denominada regresión logística considerando como variable dependiente la demanda potencial por educación con dos categorías -demanda potencial no efectiva (categoría de interés) y demanda potencial efectiva. Se contemplaron en el modelo multivariado las siguientes variables independientes: edad, lugar de nacimiento, núcleo de convivencia, trayectoria educativa primaria, continuación de la escuela secundaria, trayectoria educativa secundaria, trayectoria educativa global, razones de abandono de la escuela común, trayectoria laboral, trayectoria de participación y trayectoria migratoria.

Los resultados de este análisis pusieron de manifiesto que las variables con mayor poder predictivo constituyen la edad, la trayectoria laboral y la trayectoria migratoria. Por un lado, en un extremo se ubican los jóvenes menores de 29 años, con trayectoria laboral ascendente -es decir, que en sus sucesivas ocupaciones llevaron a cabo tareas que implicaron progresivamente un mayor desafío a sus habilidades de pensamiento reflexivo- y de condición no migrantes. Este grupo de sujetos tiene una probabilidad del 0,04 de no retomar la escolaridad en su vida adulta. Por otro lado, en el extremo opuesto se encuentran las personas mayores de 30 años con trayectoria laboral descendente en términos del desafío al pensar reflexivo que implican sus ocupaciones laborales- y que son migrantes. Este segundo grupo tiene una probabilidad del 0,85 de no retomar la escolaridad en su vida adulta. En el intermedio se encuentran los sujetos que muestran combinaciones diferentes en el valor de las tres variables predictoras antecitadas.

**4. Conclusiones provisorias**

Los jóvenes y adultos que ingresan espontáneamente en una segunda chance educativa, presentan una red de condiciones previas y facilitadoras de la demanda efectiva, tales como una trayectoria educativa previa de las unidades de análisis de esta muestra que podríamos denominar “normal” o una trayectoria educativa familiar caracterizada por una mejora en la situación educativa de los jóvenes y adultos integrantes del hogar de convivencia. Se ha verificado que estas mismas trayectorias, estudiadas en una muestra de demanda potencial no efectiva, presentan diferencias significativas, en tanto operan como condiciones desfavorables o inhibitorias (Sirvent, 2011; Sirvent y Llosa, 2012).

Edmundo Brunner, en el año 1959 en su artículo sobre An overview of Adult Education Research Adult Education Association of the United States, expresaba: “En gran medida, los programas de la actual educación de adultos está educando a los educados”.

Nos preguntamos: ¿será que después de años, las conclusiones de nuestro estudio estarían señalando una cierta semejanza en la situación actual al mostrar que quienes acceden espontáneamente a una segunda chance educativa son aquellos que presentan una historia de trayectorias de vidas favorecedoras de tal decisión?

Asimismo, estamos trabajando en la combinación (triangulación) de los resultados del abordaje verificativo con los resultados del abordaje de generación conceptual resultantes de la tesis doctoral de la Dra. Sandra Llosa[[61]](#footnote-62). y con la perspectiva de praxis participativa

Buscamos en la triangulación, entre otros avances: “horadar” la superficie de los coeficientes de asociación penetrando en la profundidad de los procesos vitales ( Llosa, 2010) y en los códigos en vivo de la participación que ayudan a interpretar dichos coeficientes y a dar cuenta del peso estadístico de las variables de trayectoria, a la luz de la trama de significados que los individuos han construido a lo largo de sus vidas. **Asumimos como hipótesis, la posibilidad de la convergencia entre los tres modos de hacer ciencia de lo social**. **Resulta entonces un objetivo esencial de esta presentación, dialogar sobre posibilidades de “abrir la caja negra” y profundizar en la interpretación de los factores y procesos que, en tanto condiciones, dan cuenta de la reproducción o ruptura del principio de avance acumulativo y de la construcción de demandas por EDJA**

|  |
| --- |
| **COMISIÓN N° 4**  **“Educación media de adultos”** |

**Construyendo una alternativa en Educación de Adultxs[[62]](#footnote-63). Bachillerato Popular “Carlos Fuentealba”: historia, logros y desafíos**

Melisa Palomeque1, María Mazza1, Débora Franzese1,

Rocío Rosso1,2, Maximiliano Nardelli1,2

1 CENS N°452 Bachillerato Popular “Carlos Fuentealba”, Luján.

2 Departamento de Ciencias Básicas, Universidad Nacional de Luján, Luján.

**La Educación de Adultxs en el sistema formal y el surgimiento de los Bachilleratos Populares**

La conformación del sistema educativo formal en nuestro país tuvo como finalidad fomentar la homogeneidad en la población de la Nación Argentina. Asimismo, las escuelas fueron pensadas con una lógica disciplinatoria muy rígida, que buscaba inculcar la identidad nacional y normas morales. De la misma manera, las iniciativas en la educación de adultos son pensadas como una medida de control social (Brusilovsky, 2006). Coincidimos con Brusilovsky (2006), quien define la EA como un eufemismo para hacer referencia a la educación -escolar y no escolar- de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares. En este sentido la EA surge con un enfoque compensatorio.

La Ley Nº 1420 de 1884, ley fundante del sistema educativo argentino que establece la educación no religiosa, gratuita y obligatoria, hace mención a la EA en tanto: *Escuelas para adultos, en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número, cuando menos, de cuarenta adultos ineducados.*

Pese a las diferencias, y hasta opuestas, perspectivas que sostenemos en cuanto a lxs sujetxs de la educación, la anterior cita demuestra que la preocupación por la educación de adultxs es de larga data. Por otro lado, y en consonancia con el surgimiento de la concepción de la educación popular en toda América Látina (Cabrera y Vargas, 2015), los orígenes formales de la EA en nuestro país tienen lugar en 1968 con la creación de la DINEA[[63]](#footnote-64). Así, en 1970 se crean los CENS[[64]](#footnote-65) con el objetivo de relacionar la educación a las problemáticas sociales, a la vida del y de la adultx trabajadorx y con un currículum específico (Canevari, 2007).

A partir de 1973 y hasta 1975 la DINEA se fortaleció con un proyecto basado en la propuesta político-pedagógica de Paulo Freire. Tuvo como protagonista a la clase trabajadora y se habilitaron “aulas” en espacios laborales y en locales partidarios, entre otros (Canevari, 2007).

A partir del golpe militar de 1976 comienza a cuestionarse la validez de la oferta educativa de los secundarios de adultxs. En este sentido, el Estado se limitaba a solventar sólo los costos de salarios docentes, obligando a que los CENS paulatinamente pasen a funcionar en las estructuras edilicias de las escuelas primarias y secundarias a contraturno. Asimismo, comienzan a tomar las prácticas y sentidos del resto de las instituciones escolares. En esta etapa, la administración y el financiamiento de las escuelas primarias de adultxs fueron transferidas a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires. Este proceso de transferencia concluyó durante el gobierno menemista con el paso de las escuelas secundarias a la administración provincial (Canevari, 2007).

Hacia fines de la década de los ‘90, como reacción y rechazo a las políticas neoliberales, surgen movimientos de desocupadxs, colectivos de trabajadorxs que recuperaron sus fábricas y un amplio abanico de organizaciones territoriales. En el campo educativo estos movimientos denunciaron el carácter mercantilizador y burocratizante del sistema educativo, agudizado tras las últimas reformas, diseñando estrategias y prácticas basadas en la Educación Popular (Sirvent, 2007). En este sentido, impulsan la creación de Bachilleratos Populares para garantizar el derecho a la educación a colectivos excluidos de un sistema educativo en crisis. Los Bachilleratos Populares cobran sentido en el desarrollo de una praxis contrahegemónica brindando un modelo de educación crítica, participativa, con prácticas democráticas en el aula y pensando en lxs estudiantes como sujetos culturales con una historia de vida (Sverdlick y Costas, 2007). De esta forma, dan cuenta de la vida comunitaria, y de la organización y la participación política del colectivo estudiantil que reciben (Sirvent, 2005; Sverdlick y Costas, 2007), retomando las prácticas y la especificidad con las que la educación de adultxs fue pensada en sus orígenes en nuestro país.

Actualmente, los objetivos fundantes de la educación formal en nuestro país se perpetúan desde múltiples variantes y estrategias en las instituciones escolares. Distintos espacios formativos por los que transcurren estudiantes, en su trayectoria escolar, forman un conglomerado de valores y normas morales, las cuales creemos que es necesario repensar. Pero claro está, este sistema no funciona a la perfección. Muy por el contrario, se encuentra en crisis y presenta múltiples grietas en los cuales es posible gestar formas alternativas de entender a la educación, lxs educandxs y el rol de lxs educadorxs. En efecto, nos posicionamos entendiendo que la modalidad de adultxs, es un área de la educación muy rica, en tanto genera espacios donde se entrecruzan conocimientos diversos, conocimientos cotidianos que permiten indagar y problematizar las formas de aprendizaje memorísticas, enciclopedistas, propedéuticas, ahistóricas, descontextualizadas; poniendo en tensión aquellas posturas que definen al conocimiento académico como único, neutral y acabado; e indagar y problematizar las condiciones estructurales del sistema meritocrático que caracteriza a nuestro sistema educativo formal. Estos espacios que brinda la EDJA[[65]](#footnote-66) son propicios para una construcción colectiva de conocimientos a partir de la amalgama de saberes populares y académicos (Lázaro et al., 2015), puestos en juego a la hora de abordar problemáticas locales, criticar las categorías sociales binarias y problematizar las condiciones de vida en una sociedad capitalista. En consecuencia, creemos que, estudiantes y docentes podemos deconstruir y (re)construir una educación que nos interpele y posibilite un acercamiento a la transformación de la estructura social capitalista.

**Nuestro Bachillerato Popular, tensiones con el sistema educativo formal y construcción de alternativas político-pedagógicas.**

El Bachillerato Popular “Carlos Fuentealba” tiene una corta historia en años de vida, pero una rica historia de lucha. La idea surgió formalmente durante el año 2008, como una apuesta política de un movimiento social que venía trabajando en los barrios. Este movimiento estaba compuesto por militantes del MTC[[66]](#footnote-67) y el FPDS[[67]](#footnote-68), hoy nucleados en la Organización Política y Social Patria Grande. A partir del trabajo territorial cotidiano y como producto de una investigación sociocomunitaria en el Barrio Ameghino de la Ciudad de Luján, se identificaron serias problemáticas vinculadas al derecho a la educación. Entre ellas mencionamos los bajos niveles de escolarización, la falta de escuelas para adultxs en la zona y las serias dificultades en el acceso a escuelas céntricas, ya sea, por razones económicas y/o la carencia de transporte público en el horario nocturno. Así, se impulsó un proyecto autogestivo de organización popular en pos de construir una escuela que llevara adelante una educación liberadora, fomentara el desarrollo comunitario; y así garantizar el derecho sustancial a la educación de esta población postergada y excluida del sistema educativo.

La educación en la que pensamos, creemos y apostamos, que cultiva el pensamiento, el espíritu y la autonomía, es una educación con praxis contrahegemónica: una educación que exige ser crítica, participativa, dialéctica, constructiva, democrática y afectiva. Es desde esta propuesta que como trabajadorxs de la educación asumimos el compromiso en la labor social y el desarrollo comunitario (Nardelli et al., 2015a). La perspectiva popular permite a docentes y estudiantes ser entendidxs como sujetxs culturales, con historias de vida individuales y colectivas. Y es en la construcción del conocimiento, donde nos encontramos con la necesidad de buscar en estas historias, en nuestros saberes, conjugando el saber académico con el saber popular (Lázaro et al., 2015).

Tensiones con el sistema educativo formal

Queremos destacar que a partir de la generalización de las prácticas escolarizantes en la EDJA, se han vuelto cada vez más esporádicas las propuestas que buscan alternativas educativas que lleven a un análisis crítico de la realidad. La desvalorización de la EDJA se cristaliza en la reducción del proceso educativo a la mera acreditación del nivel. Tal es el caso del Plan FinEs, una iniciativa estatal de la última década, que buscó dar respuesta a la obligatoriedad del nivel secundario promulgada en la Ley de Educación Nacional (26.206/06). Este programa de educación de adultxs pondera la acreditación por sobre un proceso de aprendizaje sólido, en tanto no genera las condiciones para desarrollar una educación colectiva crítica, transformadora, sino que, por el contrario, se centra en la transmisión de un recorte de contenidos que perpetúa la perspectiva tradicional.

En cambio, creemos que nuestra escuela se propone recuperar la conciencia de la dimensión política intrínseca de la educación, pero, sobre todo, de la modalidad de adultxs, para lograr fomentar en ella espacios de interpelación y de empoderamiento social de personas sistemática e históricamente despojadas de sus derechos. Por estas y otras razones, nuestra escuela confronta con el sistema educativo cada vez que requerimos buscar alternativas superadoras de las estructuras meritocráticas y competitivas que responden a demandas de la modernidad (Bauman, 2004). En nuestra particular relación con el Estado se generan tensiones y contradicciones que lejos de debilitar nuestro proyecto, lo fortalecen. Mientras nos organizamos para realizar nuevas demandas al Estado, hemos logrado profundizar la autogestión que nos caracteriza. En este sentido, la oficialización de nuestro Bachillerato Popular como CENS N° 452 generó un intenso debate al interior del cuerpo docente, ya que por un lado implicó la necesaria y legítima acreditación de los estudios de lxs estudiantes y el pago de haberes a docentes (sin reconocer las parejas pedagógicas); pero por otro lado, significó cambios en lo organizativo y en lo político-pedagógico, tales como la exteriorización de cargos jerárquicos, la inclusión de tareas administro-burocráticas, la responsabilidad de generar respuesta de carácter normativo a la inspección de la EDJA, la división en asignaturas e incorporación de materias que no se dictaban. A pesar de las limitaciones que, de cierta forma, supuso la inclusión en el sistema educativo formal, nos propusimos dar continuidad a las prácticas y valores que guiaron nuestro proyecto político-pedagógico desde sus inicios.

Construcción de alternativas político-pedagógicas: ¿Qué prácticas emancipatorias intentamos (re)crear?

Quienes conformamos el colectivo que impulsa el funcionamiento del Bachillerato Popular “Carlos Fuentealba” entendemos que las formas del hacer brindan las condiciones que posibilitan nuevas maneras de pensarnos y recrearnos. En este sentido, cobra importancia, en nuestro quehacer cotidiano en el Bachillerato, la pregunta acerca de cómo deconstruirnos y reconstruirnos en procesos educativos en un recorrido que intente generar subjetivación al interior del espacio escolar. Asimismo, nuestra labor docente transciende las barreras de la escuela en un intercambio constante con la comunidad en la que está inserta.

Teniendo en cuenta los procesos que generamos hacia el interior, podemos reconocer al menos dos dimensiones que abarcan esta apuesta política:

1) La estructura organizativa del Bachillerato: La historia de nuestra escuela muestra variados ensayos de formas organizativas entre docentes y estudiantes tendientes a prácticas horizontales que potencien la construcción del poder popular. El Bachi (como llamamos a la escuela coloquialmente) encuentra su lógica en el ejercicio de prácticas prefigurativas de una sociedad que anhelamos, donde el trabajo colectivo supere las relaciones de opresión, donde no existan relaciones patriarcales, donde se desnaturalicen las relaciones jerárquicas. En palabras de Peter Mc Laren (2012): “*La pedagogía crítica revolucionaria opera desde la comprensión de que la base de la educación es política y que hay que crear espacios en los que los [y las] estudiantes puedan imaginar un mundo diferente por fuera de la ley capitalista del valor, en los que puedan discutir y debatir las alternativas al capitalismo y sus instituciones*”.

¿Cómo podemos organizarnos y generar al mismo tiempo organización? ¿Qué formas organizativas adoptaremos para constituirnos en sujetxs colectivos-críticxs? Son las preguntas que han atravesado nuestros debates desde la creación del Bachi. A diferencia de la educación tradicional, nuestro principal objetivo no es la construcción de una subjetividad que internalice relaciones jerárquicas y de sumisión, por el contrario, abordamos el desafío de deconstruir esas lógicas instaladas, tanto en lxs estudiantes como en lxs docentes, para encontrarnos en espacios de discusión, como las asambleas.

En este sentido, creemos que la educación tradicional es funcional al proceso de individualización que busca convertir a cada persona en una unidad competidora. Los Bachilleratos Populares en general y nuestras prácticas en particular, tienden al desarrollo comunitario y la construcción colectiva de conocimientos. Incentivando a la participación, la reflexión, el debate, el trabajo grupal y la relación horizontal entre docentes y estudiantes, dispuestxs lxs estudiantes en mesas largas que fomentan el trabajo en subgrupos y lxs docentes muchas veces entre ellxs, podemos acercarnos al pensamiento de conjunto necesario para la organización de los colectivos.

Más específicamente en cuanto a la toma de decisiones, en nuestro Bachillerato existen espacios orgánicos que operan bajo una lógica de plena democratización. Entre estos espacios podemos mencionar: i) los plenarios docentes, que se realizan los sábados trimestralmente, con el objetivo de generar debates y acuerdos respecto a temas político-pedagógicos y tener un panorama amplio del avance de los grupos de estudiantes; ii) las asambleas, que se llevan a cabo en el horario de escuela, incentivando la participación activa de todxs lxs miembros de la institución en pos de que las conversaciones circulen en torno a planteos convivenciales, organización de actividades, establecer acuerdos, reformular el quehacer de lxs delegadxs, etc, estando a cargo de lxs estudiantes el armado del temario y la elección del día de estas reuniones; iii) las reuniones de coordinación, en las cuales el equipo de coordinación integrado por docentes y lxs estudiantes delegadxs de los cursos, con una frecuencia quincenal discuten cuestiones operativas de la institución, rompiendo las lógicas jerárquicas para tender a la horizontalidad entre docentes y estudiantes; y iv) las reuniones de áreas (donde confluyen materias de distintos años de disciplinas afines) y reuniones de docentes por años para tener una mirada transversal acerca del trabajo con el grupo, las dificultades que se presentan y la estructuración de los contenidos.

2) La elaboración de contenidos contrahegemónicos: Intentamos que los contenidos conceptuales de cada asignatura den cuenta de que los mismos son constructos sociales y que, del mismo modo, puede haber una construcción de conocimientos en el espacio de clase. La pareja pedagógica de cada materia presenta un programa para la asignatura en la que se desempeña. Estos programas muestran una amalgama de contenidos, contemplando parcialmente aquellos obligatorios por la disposición correspondiente[[68]](#footnote-69), aquellos que creemos necesarios por el contexto, las problemáticas o intereses particulares, aquellos que algunxs estudiantes se encargaron de reclamar, y, atravesando a todos ellos, la direccionalidad de la educación que proponemos, o, en palabras de Freire (2003), de su politicidad. Esto último incluye la mirada crítica al capitalismo y las múltiples formas de dominación, en relación a ello, las perspectivas antiimperialista y latinoamericanista, la perspectiva feminista, la problematización de la existencia de clases subalternas, la búsqueda del buen vivir (Gudynas, 2011), el armado de un calendario contrahegemónico[[69]](#footnote-70), entre otros.

Así, no entendemos al programa como una estructura rígida, sino como un instrumento en construcción que se nutre de preguntas más que de afirmaciones, ya que, como afirma Paulo Freire (1993): “*Desarrollar una pedagogía que no pregunte, sino que sólo conteste preguntas que ya han sido hechas, parece herir una naturaleza histórica, no metafísica del hombre y de la mujer. Por eso defiendo tanto una pedagogía que, siendo conceptual, sea también una pedagogía dialógica, entendiendo que el diálogo se da entre diferentes e iguales*”. En este sentido, consideramos fundamental la inclusión de preguntas de investigación construidas grupalmente que emergen de las problemáticas locales. Esto se hace visible en la Semana de Integración, durante la cual una problemática social presente en el cotidiano del barrio es tomada como eje, se elaboran herramientas para recabar información, se realizan lecturas reflexivas, cine-debate y se identifican posibles causas y soluciones superadoras.

Si bien no todxs lxs estudiantes dan a conocer sus saberes, por motivos varios, intentamos acudir a distintas estrategias y dinámicas grupales de modo de desocultar los mismos. Y son estos saberes y estas voces las que nos vinculan diariamente con el exterior, con las experiencias, las historias de vida, las costumbres, las culturas, elementos que pueden ser utilizados como recursos muy valiosos durante las clases (Maimone y Edelstein, 2004).

Asimismo, el Bachi está en constante diálogo con su entorno atendiendo distintas problemáticas barriales y particulares en articulación con distintas instituciones y lxs mismxs vecinxs. Ejemplos cercanos de ello son las Jornadas por la Igualdad de Género y la Desnaturalización de la Violencia llevadas adelante durante el 2015 y las Semanas de Integración. Las primeras surgieron debido a diferentes demandas que llegaron al Bachi sobre la problemática de violencia de género, sumado a la naturalización identificada por parte del equipo docente. Por su parte, las Semanas de Integración atienden problemas locales como la basura y la calidad, acceso y usos del agua en el barrio; estos temas fueron abordados interdisciplinariamente durante 2015 y 2016 respectivamente. En todas estas instancias, se ha intentado problematizar, buscando las causas de fondo, fomentando la desnaturalización de la búsqueda de causas individuales, para dar con posibles soluciones superadoras y contribuir al pensamiento colectivo. El inicio de la investigación respecto de la calidad, el acceso y los usos del agua en el barrio motivó la presentación de un proyecto de extensión en articulación con la Universidad Nacional de Luján que se llevará adelante durante el período 2017-2019, teniendo como uno de sus principales objetivos conjugar los saberes académicos y populares en pos de construir conocimientos y propiciar el empoderamiento de lxs vecinxs. Otro espacio de apertura a la comunidad que se trabaja desde hace varios años, son las Mateadas Literarias, en ellas se destaca el intercambio y el juego entre estudiantes y docentes. En las Mateadas se comparten lecturas varias, entre ellas, las escritas por lxs estudiantes, siempre con el mate de por medio. Son impulsadas por lxs docentes del área de expresiones, quienes las describen así: “*Esencialmente las mateadas literarias han nacido de nuestra práctica cotidiana sustentada en el enfoque metodológico de educación popular; buscando generar espacios de interacción y participación de la comunidad educativa, familiares, vecinos, integrantes de otras instituciones del barrio, escritores; posibilitando la apertura de un ámbito de "ejercicio de la voz" donde se da la circulación horizontal de la palabra dentro de un clima placentero de confianza. La base de nuestra actividad tiene como objetivo la búsqueda del reconocimiento y la comprensión de los temas centrales de la cultura popular en sus múltiples manifestaciones, en torno de los cuales se entretejen relaciones sociales y desde los cuales se derivan otros temas, siempre resignificados a la luz de la construcción colectiva del conocimiento. Aprender en grupo implica un proceso de adaptación activa: dejarse ser grupo, formar parte del todo, sin abandonar ser, a la vez, cada uno y cada una. Tal como establece Hurtado, el grupo es dialéctica pura, es síntesis superadora de las individualidades, se trata de un quehacer dinámico permanente que pone en juego valores de solidaridad y cooperación”.*

**Dificultades, logros y desafíos en nuestro camino**

El sistema educativo, en tanto aparato ideológico de la hegemonía capitalista, construye subjetividades que retroalimentan el proceso de individualización llevado a cabo por la sociedad moderna: la lógica meritocrática, el fomento de la competencia, la idea de crecimiento individual. Aquí encontramos uno de los primeros obstáculos, ya que estas representaciones de la Escuela están muy arraigadas entre nuestrxs estudiantes, sobre todo en aquellxs de más corta edad. Un hecho que vale la pena destacar es que en los últimos tres años es cada vez mayor la cantidad de estudiantes jóvenes e incluso menores de edad que buscan continuar y culminar los estudios secundarios en el Bachillerato, luego de ser excluidxs (expulsadxs directa o indirectamente) de escuelas secundarias tradicionales por sucesivas repitencias, sobreedad y llamados de atención “por problemas de conducta”.

Continuando el desarrollo de las representaciones que percibimos, podemos decir que las mencionadas en el párrafo anterior no son las únicas que persisten en el conjunto de subjetividades de nuestrxs estudiantes. También las prácticas reproductivas y centradas en la voz del/de la docente son esperadas y pretendidas por el colectivo estudiantil. En algunos casos, encontramos un curioso fenómeno en el cual estudiantes expulsadxs de la escuela tradicional no encuentran apropiarse de los espacios de debates, asambleas, dinámicas grupales y todas aquellas actividades “distintas”, utilizando variados argumentos, en los cuales podemos percibir que hacen referencia a que dichas estrategias no aportan a su proceso de aprendizaje ni a la acreditación, demandando figuras autoritarias, que definan qué se debe hacer y qué no se debe hacer, y que transmita todo lo que sabe, aun reconociendo que fueron esas prácticas autoritarias y reproductivas las que determinaron su exclusión y las de sus compañerxs. En esta contradicción de rechazo-arraigo a la didáctica tradicional encontramos otro obstáculo.

Retomando el proceso de individualización, citamos a Byung-Chul Han (2014) quien expresa: “*Y por el aislamiento del sujeto de rendimiento, explotador de sí mismo, no se forma ningún nosotros político con capacidad para una acción común*”. De esta forma, al problematizar respecto del deterioro de las calles, la falta de servicios, las malas condiciones laborales, las relaciones de pareja desiguales, encontramos la dificultad de que en primer lugar se exponen causas individuales, dejando de lado a la sociedad, al sistema político-económico o al Estado. Así, desarrollar conciencia de clase es clave en pos de desarrollar la libertad, que para el marxismo significa realizarse mutuamente (Marx, 1958).

Tomar una postura política contrahegemónica que anhela la transformación social hace imprescindible cuestionar las relaciones de poder por dentro y por fuera de la institución escolar. Forma parte de la búsqueda para lograr esa transformación, renovar las fuerzas de los colectivos enterrados en la lógica del progreso individual, habilitar el necesario empoderamiento para que sea posible que se concrete en las acciones un poder de decisión producto de un pensamiento reflexivo. Las instituciones escolares más tradicionales están inmersas en una vorágine de acciones alienantes, meritocráticas, individualistas, que no nos permiten ser verdaderxs protagonistas de los sucesos que nos rodean (o que nos pueden rodear). Reconocer las posibilidades que tenemos sobre nuestros actos implica consolidar el acto poder (Mendel, 1994) y este reconocimiento se da a través de un aprendizaje creativo y colectivo. El desafiante deseo de generar la apropiación de los actos que podemos concretar como colectivo forma parte de una tarea ardua y de lucha contra los años de escolarización individualista y no solidaria que deviene en la mayoría de los debates. El descreimiento, y la conformidad de pensar en que no hay forma de hacer que las cosas se sucedan de otro modo atraviesa fuertemente al grupo estudiantil.

Pero estas subjetividades no son exclusivas del colectivo estudiantil. Lxs docentes fuimos formadxs con una lógica tradicionalista y estamos inmersxs en una sociedad capitalista, de consumo y patriarcal. A fin de llevar adelante prácticas propias de la didáctica crítica, la gran mayoría de lxs docentes debemos realizar un proceso de deconstrucción-reconstrucción (Edelstein *et al.*, 2008). Dicho proceso no es inmediato y requiere de una formación continua, en la práctica; una formación que se va dando en el día a día del Bachi, buscando recursos, compartiendo experiencias, trabajando de manera interdisciplinaria y exponiendo las dificultades a lxs compañerxs. Es por esto, que resulta fundamental el trabajo docente en parejas pedagógicas, complementando formaciones, miradas, espacios, compartiendo inquietudes, dificultades y momentos de reflexión. Pero esta deconstrucción que motivamos, buscamos, fomentamos no debe ser entendida como ruptura con nuestras propias trayectorias educativas, sino como producto de una problematización que genere una conciencia en nuestros actos. En este sentido, nos propusimos para este segundo semestre de 2016 incursionar en la generación de espacios de formación docente, en la modalidad de taller. Un espacio de formación en educación popular que, impulsado por docentes del Bachi, se abra a la comunidad para acercar a otrxs docentes nuestras inquietudes, escuchar otras y problematizar conjuntamente nuestras prácticas. Intentamos fomentar la curiosidad en un momento donde se procura problematizar y repensar nuestras prácticas docentes, la formación académica recibida, el paso por el sistema formal de educación, entre otros tópicos de interés. Así, cada encuentro es planificado en conjunto y cada uno aborda un tema en particular.

La promoción de distintas instancias formativas, forma parte de la búsqueda de nuestro Bachillerato, el día a día va marcando un rumbo que nos posibilitó pensar en la riqueza de compartir y socializar el trabajo que llevamos a cabo. Por estas razones, hemos elegido dar un pasito más en nuestras prácticas y llevar la reflexión acerca de éstas a otros ámbitos. Es así como socializamos la sistematización de nuestras experiencias en algunos encuentros de carácter académico como el que nos convoca en esta instancia, como algunos otros (Nardelli et al., 2015a, b; 2016a, b; Rosso et al., 2015; 2016; este trabajo). Asimismo, nos enriquecemos a partir del intercambio con practicantes de la Licenciatura de Trabajo Social, residentes del Profesorado en Ciencias Biológicas y estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNLu, que eligen el Bachi para diversas actividades en el marco de su formación académica reconociendo las particularidades de la educación popular. En estos proyectos concretos podemos reconocer un maravilloso intercambio entre las partes involucradas. Procuramos para los grupos de estudiantes universitarixs que realizan trabajos en el Bachi, que la escuela les sea un espacio ameno para que disfruten de su quehacer, y sientan la libertad de generar propuestas, considerando la planificación conjunta como posibilidad.

Además, el Bachillerato participa de reuniones con otras instituciones barriales. En estas reuniones se articula con las escuelas primaria y secundaria, el jardín de infantes y el CAPS. Este espacio organizativo, intenta abordar los problemas que es posible visualizar en la comunidad del Barrio Ameghino. Nos referimos a problemas que suelen desprenderse de la falta de políticas públicas que aquejan a la población desde hace muchos años.

Otro logro importante de nuestro Bachi es la construcción de una juegoteca; esto es un espacio de atención y juego para lxs niñxs que acompañan a sus madres al Bachillerato. Esta iniciativa responde a la perspectiva feminista que sostenemos institucionalmente, ya que visualizamos que el cuidado de lxs niñxs recae en las mujeres de la familia, y en muchas ocasiones esto ocasiona el abandono de sus estudios. Destacamos la importancia de este proyecto, ya que lo pensamos como estrategia para disminuir la deserción escolar. Pero además, para que permita visualizar, en las estudiantes, un abanico de posibilidades y que la escuela pueda ser un espacio de apertura para pensar otros proyectos, y ampliar las perspectivas a presente y a futuro, más allá de la maternidad.

Además, uno de nuestros principales desafíos es la búsqueda constante de ampliar lo pensable. Esto nos posibilita salirnos de las restricciones que impone la educación tradicional reproductora, es decir, poder encontrar en la educación espacios de creación.

Posicionándonos frente a una educación tradicional que encuentra su lógica propedéutica en la transmisión de saberes que no producen, consideramos de suma importancia poder, a partir de nuestras prácticas colectivas, construir conocimientos significativos para la comunidad. Y que, a su vez, la acción del colectivo (docentes, estudiantes, comunidad) esté guiada por el deseo de pronunciamiento frente a las injusticias y la opresión que sufrimos los sectores trabajadores.

**Conclusiones provisorias**

Nuestra escuela se cimienta sobre la viva llama de la lucha social. Sectores que se autoafirman en la convicción de generar cambios sociales que permitan desentrañar las diferencias de clase entendidas en su sentido más amplio. Una lucha que también entiende a la educación como dispositivo para promulgar lógicas de organización que no se basen en la competencia, meritocracia y desigualdad. Nos encontramos en una búsqueda constante de una educación popular que confronta con un sistema educativo tradicional en crisis. Estamos hablando de una escuela que encuentra su lógica en la construcción de prácticas prefigurativas de una sociedad que se piense como colectivo, problematizador de las subjetividades sociales, que piense en posibles soluciones superadoras. Poder sentar las bases en la pregunta nos identifica como una escuela de investigación. Y siguiendo esta línea, forman parte de nuestra cotidianeidad las preguntas: ¿Son nuestras prácticas realmente emancipatorias? ¿Conseguimos fomentar una conciencia problematizadora? ¿Cómo hacer frente al sentido común que configura esta sociedad neoliberal?

Finalmente, es necesario aclarar que nuestra experiencia no pretende constituirse como una “isla” dentro del sistema educativo formal. Por el contrario, mediante un reciente esfuerzo de sistematización, buscamos socializar nuestros debates y prácticas hacia toda la comunidad educativa. Además, creemos que es necesario profundizar el intercambio con otras escuelas públicas que, al igual que nosotrxs, busquen repensarse. Entendemos que este ejercicio no es privativo de los Bachilleratos Populares, ya que reconocemos otras experiencias valiosas. En este camino de ensayos, aprendizajes y prácticas colectivas la única constante es la búsqueda. Y nos asumimos como actorxs críticxs, en tanto modo de ir construyendo alternativas e ir profundizando nuestra mirada sobre la educación. Por ello entendemos y coincidimos en que “*criticar una y otra vez las propias creencias parece ser el único camino para que nuestras ideas y nociones del mundo puedan ser vitales, fértiles, transformadoras*” (Korol, 2007).

**Bibliografía**

Bauman Z (2004) Modernidad líquida. *FCE, Buenos Aires.*

Brusilovsky S (2006) Educación escolar de adultos: una identidad en construcción. *Noveduc, Buenos Aires.*

Cabrera ME y Bargas N (2015) Educación de adultos, problemáticas y desafíos. *Encuentro: Hacia la construcción de alternativas en la educación de jóvenes y adultos. Acciones desde el Estado, los movimientos sociales y el mundo del trabajo, San Miguel, Argentina.*

Canevari MS (2007) Una mirada histórica de la educación secundaria de adultos. *Mimeo, Buenos Aires.*

Edelstein G, Salit C, Domjan G y Gabbarini P (2008) Un gesto de interrupción: reconstrucción de sentidos, razones desde una experiencia de Residencia universitaria. *Actas de las II Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docente, Universidad Nacional de General Sarmiento*.

Freire P (1993) Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. *Siglo veintiuno editores, Buenos Aires.*

Freire P (2003) El grito manso. *Siglo veintiuno editores, Buenos Aires.*

Gudynas E (2011)Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento, ALAI,* 462: 1-20*.* 2011.

Han BC (2014) Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas formas de poder. *Herder, Barcelona*.

Korol C (Comp) (2007) Hacia una pedagogía feminista. Género y educación popular. Pañuelos en rebeldía Colección Cuadernos de Educación Popular. *Editorial El Colectivo, Buenos Aires.*

Lázaro F, Zilbersztain A y Garbe R (2015) La construcción de conocimientos en las escuelas secundarias de jóvenes y adultos, una mirada desde la Educación Popular. *Encuentro: Hacia la construcción de alternativas en la educación de jóvenes y adultos. Acciones desde el Estado, los movimientos sociales y el mundo del trabajo*, *San Miguel, Argentina.*

Maimone MC y Edelstein P (2004) Didáctica e identidades culturales. *Stella, Buenos Aires.*

Marx K (1958) Ideología alemana. *Pueblos unidos, Montevideo.*

McLaren P (2012) La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales. *Herramienta, Buenos Aires*.

Mendel G (1994) Poder y autoridad en los espacios escolares. *Revista del IICE, III-5: 5*, *10*.

Nardelli M, González Nuñez A, Ibarra M, Schiaffino G, Palomeque M, Cudugnello C, Rosso R y Mengascini A (2015a)Articulación entre educación superior y media en el abordaje de problemáticas de desigualdad de género y naturalización de la violencia. *Actas de las Primeras Jornadas Nacionales Prof. Eva Rossi. Las diversidades y las escuelas: experiencias, proyectos y futuros, Bahía Blanca, Argentina*.

Nardelli M, Palomeque M, Rosso R, Mengascini A (2015b) Articulación entre educación superior y media en el abordaje de problemáticas de desigualdad de género y naturalización de la violencia*. II Jornadas internacionales: Problemáticas en Torno a la Enseñanza en la Educación Superior*, Luján, Argentina.

Nardelli M, Cuestas M, Rosso R (2016) En la búsqueda de prácticas educativas libres de género: Experiencias en el Bachillerato Popular “Carlos Fuentealba” de Luján. *III Encuentro Hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América, CABA, Argentina.*

Nardelli M, Mazza M, Franzese D. Una experiencia educativa contrahegemónica gestada en las grietas de la educación tradicional: El Bachillerato Popular “Carlos Fuentealba” de la Cuidad de Luján. *III Encuentro Hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América, CABA, Argentina.*

Rosso R, Cuestas M, Nardelli M (2016) Una alternativa educativa con perspectiva feminista: Experiencias en el Bachillerato Popular “Carlos Fuentealba” de Luján. *IV Encuentro Internacional de Investigaciones de Género: Cultura, Sociedad y Política en Perspectiva de Género. Luján, Argentina.*

Rosso R, Lohlé M, CuestasM, Palomeque M, Motto JP, Nardelli M. Un paso más hacia la didáctica crítica: Microexperiencia de enseñanza modular en el Bachillerato Popular “Carlos Fuentealba”*. 6tas Jornadas de Jóvenes Investigadores y Jóvenes Extensionistas. La Plata, Argentina.*

Sirvent MT (2007) La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Revista argentina de sociología*, 5: 74-93.

Sverdlick I y Costas P (2008) Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires. *Referencias. Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*, *5*: 24.

**Las paradojas de la Educación Secundaria a Distancia**

Prof. Vanesa Beatriz Cabral

Prof. Marcela Patricia Aquino

La propuesta de Educación a Distancia en la Modalidad de Jóvenes y Adultos se implementó como “experiencia anticipada”, en 2012, en la Provincia de La Pampa, por Resolución Ministerial 1393/12, para monitorear la implementación de los materiales curriculares redactados por el Equipo Técnico de la D.E.P.J.A. En un principio, se localizó en la Cámara de Diputados de la Provincia para luego generar un nuevo anexo en Casa de Gobierno, para atender a las necesidades de empleados estatales y ofrecerles la posibilidad de culminar sus estudios secundarios.

En un comienzo, se pensó en un acompañamiento situado y dirigidas estas tutorías por los propios escritores de los módulos. De esta manera se aseguraba la evaluación de la implementación en cada disciplina.

La duración total de la propuesta es de tres años y se divide en seis cuatrimestres. Los tres primeros corresponden al Ciclo Básico y los restantes al Ciclo Orientado. Cuenta hasta este momento, con una caja curricular -compuesta por veintinueve materias- similar a la del Secundario Presencial y ambas otorgan el Certificado de Bachiller en Ciencias Sociales. Se estipula una duración de tres años para cursar el Nivel completo, pero con su implementación se confirmó que la propuesta puede culminarse en dos años.

En el año 2013, se hace necesaria, a partir de la demanda verificada, su habilitación en treinta (30) localidades de la Provincia, donde se situó un Docente Facilitador “con capacidad de gestión tutorial, responsable del seguimiento administrativo y de generar instrumentos de mediación educativa”[[70]](#footnote-71), de lo que se deduce que estaba encargado -especialmente- de la dimensión pedagógica por lo que este tutor actuaba como mediador entre el módulo de estudio y el estudiante.

Esta propuesta curricular basada en el desarrollo de capacidades, utiliza una metodología basada en la resolución de situaciones problemáticas contextualizadas en las que se involucran distintas áreas del conocimiento. Cada módulo consta de actividades de resolución optativa, lo que lleva al alumno a recorrer el proceso de aprendizaje de cada disciplina, de un trabajo práctico integrador (TPI) y de claves de corrección de algunas actividades para que el educando pueda desarrollar la capacidad de autoevaluación. Una vez corregido el TPI, por el “Equipo Técnico de la D.E.P.J.A. responsable del acompañamiento disciplinar virtual permanente y, presencial mensual, así como de la evaluación y acreditación de los Módulos de Aprendizaje”, el sujeto pedagógico se encuentra en condiciones de rendir su examen final, única instancia presencial.

Estadísticamente, se observó que esta propuesta era la más seleccionada por la población, por lo que se decidió incrementar el número de sedes cabeceras en la provincia, llegando a contar con cuarenta y cuatro (44) en 2014, cuarenta y nueve (49) en 2015 y con cincuenta (50) al comienzo del presente ciclo lectivo en toda la Provincia. Hoy ese número se elevó a cincuenta y dos (52), dado que mediante Convenios firmados con el Ministerio de Salud y la Honorable Cámara de Diputados se abrieron dos (2) subsedes en Santa Rosa: una, localizada en el Hospital Dr. Lucio Molas y, otra, en la Cámara de Diputados, para brindar servicios educativos de Niveles Primario y Secundario a sus empleados.

Esto se debe a que, desde el punto de vista organizacional, es flexible ya que permite iniciar, discontinuar y retomar el itinerario formativo; vincularse con el mundo del trabajo; lograr una formación integral ya que amplía el ámbito cultural y tecnológico del estudiante.

La cantidad de titulados, **1071** desde 2013 hasta septiembre de 2016 inclusive, demostró que los resultados son asombrosos, y que nuestra provincia incrementa la cantidad de personas con estudios secundarios completos, ofreciendo de esta manera, más y mejores posibilidades de acceso al mundo laboral y a los estudios superiores.

Si bien es una propuesta que puede desarrollarse totalmente a distancia, justamente la distancia terrestre para participar de la instancia presencial se torna compleja porque en el Oeste y el Sur Pampeano las Sedes distan muchos kilómetros entre ellas. El hecho de que sea un amplio territorio y con localidades rurales muy pequeñas y alejadas entre sí, hizo que las solicitudes de apertura de sedes nuevas se incrementaran notablemente.

Como mencionamos anteriormente, la propuesta es llevada adelante por un Docente Facilitador, rol que requirió de mucho acompañamiento para su desarrollo; dado que los docentes en su formación profesional desarrollan un perfil de maestro o profesor pero no de Facilitador. El desempeño de esta función es de suma complejidad porque el aprendiz es un adulto que ha dejado por varios años su escolaridad y necesita no sólo crear un vínculo con el docente sino también que éste le facilite la comprensión de las actividades que debe resolver en el módulo. Fue una ardua tarea poder implementar el sistema de tutorías, sin caer en clases presenciales tradicionales, por requerimiento de los alumnos o por simple acostumbramiento del docente. Ellos tenían que adaptarse a trabajar como lo hacen las maestras en un plurigrado, es decir, que dentro de una misma “clase” no todos los alumnos tenían que desarrollar el mismo módulo, ni ir al mismo ritmo; también fue difícil que el Docente Facilitador comprendiera que no era necesario que sus alumnos asistieran a “clases”, ya que se trataba de tutorías de consulta y que la “presencialidad” tampoco era determinante o un condicionamiento para que el joven o el adulto aprendiera porque la propuesta educativa implica que el estudiante también pueda aprender autónomamente. Una vez desarrollada la autogestión en el alumno, la tarea se facilitó para ambos, docentes y estudiantes. Este avance en el desarrollo de la autonomía, pudo corroborarse al observar y evaluar el proceso de aprendizaje de estos mismos alumnos en el ciclo orientado. En este tramo educativo, los estudiantes lograban avanzar con mayor fluidez por la adquisición de herramientas, estrategias y autonomía propias de una construcción a lo largo del ciclo anterior.

Ellos visualizaron que desarrollar “su” proceso de aprendizaje a su propio ritmo era la mejor opción, sobre todo para aquellos adultos que cumplen con tareas familiares, domésticas y/o laborales.

Hoy en día, esta propuesta cuenta con aproximadamente 5.000 alumnos en toda la provincia y es la más elegida por los alumnos por todo lo expuesto anteriormente.

Esta alternativa educativa se fundamenta desde el punto de vista socio-político en contemplar -fundamentalmente- “la heterogeneidad social (edad, ocupación, lugar de residencia, conformación familiar, entre otras) y demográfica que caracteriza al territorio pampeano”[[71]](#footnote-72). Los centros urbanos están poblados mayormente por jóvenes que por distintas razones han discontinuado su trayectoria escolar; mientras que las zonas rurales -especialmente el Oeste pampeano- están habitadas principalmente por sujetos de edad avanzada, sin acceso a recursos tecnológicos, que se vieron imposibilitados de alcanzar la terminalidad educativa en la edad considerada reglamentaria.

Dada esta complejidad, uno de los objetivos de la Modalidad “es diseñar propuestas educativas de nivel secundario que se sustenten en la flexibilidad, dando opciones que posibiliten la inclusión de jóvenes y adultos en la vida social y cultural con **autonomía**”[[72]](#footnote-73). Por ello, es dable destacar la decisión política de tener en cuenta a los sujetos y que el Estado se posicione como garante de esos derechos. Así, tal como lo fundamenta la Ley Nacional de Educación 26.206, la educación y el conocimiento son reconocidos como derechos personales y sociales a la vez que bienes públicos. En su capítulo IX, artículo 46, habilita a la EPJA a desarrollar la tarea de garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida y de brindar una educación permanente a todos los sujetos que lo requieran. Asimismo, los artículos 47 y 48 establecen la vinculación de esta Modalidad educativa con el mundo de la producción y el trabajo. También y, en el mismo sentido, el artículo 75 de la Ley Provincial de Educación N° 2511 no sólo garantiza el derecho a la ciudadanía democrática sino que posibilita “una mejora en la formación profesional y/o adquisición de una preparación que facilite la inserción laboral de los jóvenes y adultos” [[73]](#footnote-74). 6 Resolución

La Resolución N° 118/10 establece una concepción de “educación” como herramienta para la transformación de la sociedad al permitirles el acceso a la educación a sectores sociales excluidos o postergados, posibilitándoles su participación crítica en la sociedad del conocimiento y la adquisición de herramientas culturales que les permitan construir mejores condiciones de vida. Esto implica que se diseñen e implementen “formas de organización y propuestas de formación que atiendan a la diversidad de las personas jóvenes y adultas y que promuevan aprendizajes significativos y productivos con sentido y calidad”[[74]](#footnote-75). En este sentido, las personas con discapacidades permanentes o transitorias, aquellas que se encuentran en contextos de privación de la libertad, la población rural, pertenecientes a los pueblos originarios y jóvenes que migran desde otras provincias o países limítrofes también concurren a la propuesta de Educación a Distancia.

La Resolución CFE N° 118/10 plantea que la educación en y para el trabajo se convierte en un factor de desarrollo personal y social que alienta la construcción de una sociedad más justa y solidaria. En concordancia con lo anterior, el artículo 65 de la Resolución CFE N° 254/15 expresa que “las escuelas reciben el mandato directo del contexto del que forma parte. La formación para el trabajo extiende sus exigencias al sistema educativo y la Modalidad de la EPJA da respuestas a partir de los abordajes con otras modalidades especialmente con la Formación Técnico Profesional. En este acuerdo federal se establece que en los diseños jurisdiccionales y/o planes deberán explicitarse las articulaciones para la organización de módulos que integren ambas modalidades a partir del diseño y/o plan de estudio jurisdiccional”.

Respecto de la vinculación entre la Formación Básica y el Mundo del Trabajo, el Marco de Referencia de la Provincia de La Pampa -siguiendo a Claudia Jacinto[[75]](#footnote-76)-7 propone trabajarlo en dos ejes: uno, como objeto de conocimiento al propiciar el desarrollo de capacidades que les permitan a los alumnos participar críticamente en su entorno social, laboral y político. Otro, que permita el desarrollo de saberes laborales generales y específicos, es decir, incluirá Capacitaciones Laborales y/o Formaciones Profesionales integradas con la educación básica o de fundamento, que les permitan a los alumnos una preparación integral como ciudadanos.

Concebir a la educación como una herramienta de transformación social requiere que se propicie la construcción de propuestas pedagógicas basadas en el desarrollo de capacidades, que implican relacionar los saberes y conocimientos con las situaciones cotidianas de vida, con las prácticas sociales y ecológicas. El desarrollo de capacidades requiere de una selección de contenidos que estén supeditados a la construcción de conocimientos contextualizados y aplicados a situaciones cercanas a la vida de los estudiantes.

“La estructura modular se presenta como una manera adecuada de responder a la definición de capacidades planteada anteriormente, ya que constituye una interrelación de las mismas con actividades y contenidos referidos a un saber hacer reflexivo. La estructura modular debe basarse en criterios de flexibilidad en tiempo y espacio, ofreciendo al estudiante opciones para la regulación de su trayectoria formativa. Además, se basa en la apertura hacia la realidad de cada estudiante, contextualizando los contenidos de enseñanza” (Res. CFE N° 118/10 Anexo II Apartado 17: 6).

La propuesta de Educación a Distancia correspondiente al Nivel Secundario encuentra su fundamentación en la Res. MCE N° 2372/15, que -como Marco de Referencia- establece los lineamientos generales de la Modalidad EPJA, en la Provincia de La Pampa, actualmente está en revisión y re-escritura a efectos de ser validada en 2017. Los módulos se han ido modificando, flexibilizando y enriqueciendo al entrar en contacto con cada estudiante. Hoy, que están en pleno proceso de reescritura se han tenido en cuenta, entre otros elementos, el trabajo en capacidades, el uso de indicadores de proceso que son descriptores que se retoman en el momento de la evaluación que consiste en una rúbrica, la preparación de actividades complementarias para alumnos con dificultades de aprendizaje, actividades en las que tengan que fundamentar su opinión o posición personal frente a un hecho o suceso, instancias presenciales de metacognición sobre su propio proceso de aprendizaje, reconocimiento de su trayectoria escolar, abordaje de una situación problemática o implementación de un proyecto a efectos de desarrollar una o varias capacidades.

Este proceso ha implicado en los veinte docentes que trabajan en esta reescritura un fuerte debate ideológico y pedagógico, ya que provienen de diversas disciplinas, distintas franjas etarias y tienen diferentes formaciones. Como Equipo Técnico, que ofrece asesoramiento a otros colegas que son docentes facilitadores, han logrado que su relación con el saber cobre nuevo significado. Y esa resignificación beneficia directamente al estudiante mediante la utilización de métodos contextualizados y activos, la planificación de Situaciones Problemáticas reales y Proyectos de Acción en función de desarrollar y construir capacidades. Por ello, estos veinte docentes han debatido extensamente para llegar a acuerdos sobre cuáles debían ser lo indicadores de proceso para reconocer los distintos grados de logro de las capacidades esperadas y ofrecer diferentes estrategias que contemplasen la singularidad de cada estudiante.

Actualmente, este equipo está poniendo el foco en el análisis, debate y discusión tres aspectos de esta propuesta educativa: A) c*ómo visibilizar la trayectoria de esos alumnos en el Sistema; B) la escritura y edición de los materiales curriculares y C) la representación sobre la calidad educativa en función de la no presencialidad.*

**-A) *Cómo visibilizar la trayectoria de esos alumnos en el Sistema.***

La primera situación a resolver se dio a partir de que a pesar de que esta oferta pedagógica funciona en la Provincia desde 2013, a la fecha no se ha podido cargar en el Sistema. Este año estamos organizando cómo nominalizar a los alumnos, es decir, qué datos serían relevantes agregar para visibilizar nuestra matrícula y, a su vez, generar algún tipo de hipervínculo para tener también digitalizada la trayectoria escolar del joven y/o adulto. Especialmente, los/as alumnos/as que dependen de la Coordinación de Contextos de Privación de la Libertad, que suelen estar -a veces- pocos meses alojados en Unidades Penitenciarias de la Provincia y es difícil contar con su documentación escolar en tiempo y forma, como así también la divulgación de datos personales de estos estudiantes que se encuentran judicializados.

***-B) Escritura y edición de los materiales curriculares***

La escritura y edición de los materiales curriculares implicó un proceso largo, arduo, que generó enconos, desencuentros y reencuentros entre colegas (algunos nuevos, otros que ya venían trabajando para la DEPJA); pero les permitió comprender cabalmente cómo trabajar por capacidades, es decir, muy a pesar de cada formación profesional personal tuvieron que resignar contenidos que, a primera vista y desde su disciplina, consideraban imprescindibles; reposicionarse y pensar en sus alumnos y en qué capacidades tenían que ayudar a desarrollar para que pudiesen resolver una situación problemática o diseñar un proyecto de acción para intervenir en su comunidad. Eso implicó diálogo, debate pedagógico, ideológico, filosófico y, finalmente, acuerdos que se lograron cuando asumieron personal y colectivamente el sentido ético-político de su tarea y trabajaron solidaria y colaborativamente en pos de que los alumnos no solamente pudiesen iniciar, discontinuar y retomar su formación en cualquier época del año sino también les ofrecieron actividades que les posibilitaran la intervención en su contexto real para desarrollar una inclusión con autonomía en la vida social y cultural.

También se está pensando en paralelo, en la evaluación de estas capacidades, qué instrumentos usar, qué instancia, qué momento y cómo evaluar. El proceso de evaluación está entramado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que supone una revisión que se adecue al proceso que los módulos plantean a los alumnos. Además, se considera necesario lograr avances en cuanto a la reglamentación de una forma efectiva para acreditar saberes en el nivel secundario.

***-C) Representación sobre la calidad educativa en función de la no presencialidad***

Todavía -en palabras de Michael Apple[[76]](#footnote-77)- la calidad sigue siendo un dilema, una contradicción que no se resuelve fácilmente. Por un lado, es -sin dudas- una victoria que más gente diferente desde distintos puntos de vista (social, emocional, étnico, cognitivo…) acceda a la educación; pero, toda victoria es siempre parcial porque el conocimiento “oficial” sigue siendo el mismo. El problema es que coexisten la necesidad de educar a una población cada vez más diversa con los parámetros centralizados con los que se los evalúa. Y, dentro de lo que se evalúa, además de los contenidos memorizados está la cantidad de horas que “pierde” un alumno sentado en la escuela. Habría que superar esta paradoja de que sólo la presencialidad implica una educación de calidad porque nuestros sujetos que ya son hombres y mujeres a quienes precede una historia de vida, una trayectoria escolar discontinua pero con experiencias laborales, sociales y culturales que los habilitan a elegir sus recorridos educativos, según sus tiempos y necesidades. Por ello, para que exista calidad e inclusión educativas, “las estrategias pedagógicas a aplicar deberían ser tan diversas como los educandos mismos, considerando a la autonomía como punto de llegada”[[77]](#footnote-78).

Podemos concluir, retomando el pensamiento inicial de que un alumno solo, frente a un módulo de estudio, tiene pocas posibilidades de superar las dificultades y desafíos que implica aprender y decir que no se cumplió y, paradójicamente, esta propuesta educativa no sólo superó las expectativas de su creación si no que fue más allá: hoy es una respuesta real frente a las múltiples necesidades de los educandos que recurren a ella.

**Bibliografía**

-Argentina. Consejo Federal de Educación. Resolución CFE N° 118/10. Documento Base. Anexo 1.

-Entrevista a Michael Apple. “La calidad como contradicción”, en Cuadernos de discusión N° 3 ¿Qué significa la calidad educativa? Entrevistas y testimonios de Diego Herrera, Diego Rosemberg y Daniela Gutiérrez. Disponible en: http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=105911

-Frigerio G. y Diker, G “Educar: saberes alterados. Fundación La Hendija. Paraná Entre Ríos: 2010.

-Grimson, Alejandro y Fanfani, Emilio Tenti. Memorias de la educación argentina. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, 2014.

-Jacinto, Claudia “Reformulaciones recientes acerca de la formación para el trabajo en la educación secundaria general”. Seminario Internacional 2009. Educación y trabajo, interrelaciones y políticas. UNESCO-IIPE.

-Kantor, Débora “Variaciones para educar adolescentes y jóvenes”. Fundación La Hendija. Entre Ríos: 2012.

-Provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación. Resolución MCE N° 559/13. Anexo 1.

-Provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación. Resolución MCE N° 2372/15. Anexo 1.

-Torp, L. y Sage, S “El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria”. Colección Nueva Enseñanza, Nuevas Prácticas. Argentina: 1999.

**El sujeto adulto en diferentes contextos y sus derechos**

Prof. Marcela Aquino

Prof. Vanesa Cabral - La Pampa

Si bien el derecho a la educación está proclamado y garantizado por el Estado, según el Artículo 2 de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, en el contexto social, cultural y político actual es de difícil concreción para determinados colectivos humanos.

“Ya nada será igual” es un artículo que Beatriz Sarlo[[78]](#footnote-79) escribió en el 2001 para efectuar un balance de la década de los ’90 y que retoma Pablo Pineau, en la Educación como Derecho (2008). En ese trabajo, la ensayista destaca que “ser argentino”, desde principios de siglo y hasta 1975, implicaba tres condiciones: “ser alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo asegurado”. Hasta ese momento, aceptar ser alumno y cumplir con lo exigido por la institución escolar implicaba lograr el ascenso y la inclusión social.

Sin embargo, la situación ha cambiado porque la dictadura militar del ’76 y, luego, la década de los ’90 consolidaron el fin del largo proceso de ampliación de derechos que -obviamente- no sólo impactaron en lo económico y social sino también en lo educativo. El modelo de ajuste, privatización y desregulación decantó en la crisis del 2001 y, en consecuencia, amplios sectores de la población se empobrecieron, creció la polarización social y se perdieron los viejos soportes colectivos (familias, sindicatos, partidos políticos, etc.) que otorgaban identidades, deberes; pero, también, derechos.

De aquí que, principalmente los niños y jóvenes, perdieran -en términos simbólicos- ese “´tiempo de infancia´”[[79]](#footnote-80)2 al que se refiere P. Redondo en Escuelas y pobreza (2004:125), “-que podemos ampliar al ´tiempo de la adolescencia´ y al ´tiempo de la juventud´-, asociado a esa etapa de formación y cuidado al que tienen derecho todos los miembros de las nuevas generaciones”[[80]](#footnote-81).

El principal desafío que enfrenta la sociedad es ampliar este “tiempo de adolescencia” que implica un tiempo de “moratoria social”, es decir, ampliar el lapso que media entre la madurez física y la social, que está muy diversificado en los distintos grupos sociales. El tiempo libre de los jóvenes de las clases más vulneradas y vulnerables no es un tiempo productivo sino “un tiempo de impotencia lleno de circunstancias desdichadas que empujan hacia la marginalidad, la delincuencia o la desesperación” (Pineau, 2008:17). Sin embargo, este proceso de diferenciación social -paradójicamente- se ve atravesado por propuestas de “homogeneización cultural” sugeridas por el consumo y los medios masivos de comunicación. Dado que este intento homogeneizador no tiene su correlato en la distribución de la riqueza y los bienes materiales, “no genera mecanismos de integración sino de segregación social” (Pineau, 2008: 18).

Toda esta situación ha llevado a que el sujeto pedagógico que asiste a servicios educativos de la Modalidad EPJA sea más complejo, que presente características que no responden al modelo de educando esperado por la escuela tradicional. Este alumno, nuestro alumno, presenta características variadas y, a su vez, temporarias: “hoy se es a la vez alumna y madre, alumno y trabajador, alumno y persona en conflicto penal”[[81]](#footnote-82).

Para comprender esta realidad, Pablo Pineau retoma dos categorías: una acuñada por Guillermo O´Donnell[[82]](#footnote-83), quien se refiere a la “ciudadanía de baja intensidad”, es decir, en términos formales todos tenemos los mismos derechos; pero, a muchos, les son negados de hecho. Otra categoría concordante con esto es la que formula Gabriel Kessler[[83]](#footnote-84), quien construye el concepto de “escolaridad de baja intensidad” para caracterizar la relación o vínculo que muchos jóvenes de sectores marginados establecen con la escuela:

*Son alumnos que, si bien continúan inscriptos a la escuela a la que concurren con mayor o menor frecuencia -muchas veces menor-, no realizan casi ninguna de las actividades escolares que se supone debe hacer un alumno (cumplir la tarea, estudiar, tomar apuntes, llevar los útiles, mantener la regularidad, someterse a evaluaciones, etc.). Se limitan a estar en las aulas en forma intermitente. O sea, no se “enganchan” con la vida escolar.*

Otro de los desafíos que la institución escolar debe enfrentar es, según Pablo Pineau:

*la restitución de derechos que han sido sustraídos a vastos sectores de la sociedad -en especial niños y jóvenes- que a su vez supere el viejo dispositivo de la imposición homogeneizante. Para eso debemos ser capaces de generar propuestas educativas que les permitan construir nuevos soportes y anclajes, debemos lograr habilitarles la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social, lo cultural y lo político, propiciando la conexión (y muchas veces la reconexión) con los entramados sociales que les garantice el ejercicio pleno de sus derechos.*

Pensar y generar prácticas pedagógicas que pongan el foco en la educación como un derecho implica tener en cuenta al Otro como “sujeto de derechos”. Entonces, la educación debe brindarles a estos sujetos herramientas, experiencias, estrategias, saberes y guiarlos en el desarrollo pleno de sus capacidades para que puedan convertirse en ciudadanos de plenos derechos y en alumnos autónomos que puedan seguir estudiando y perfeccionándose a lo largo de toda su vida.

Para esto necesitamos ofrecerles, según P. Freire, una Educación Popular que plantee una enseñanza dialógica, participativa y problematizadora. Dialógica en el sentido que plantee un espacio de comunicación e intercambio entre el que enseña y el que aprende, siendo el que enseña en ese diálogo también el que aprende, y viceversa. Participativa ya que propone una clase activa cuya temática se desprenda de los intereses de los alumnos y estimula que cada alumno exprese sus opiniones, sentimientos, sus problemáticas vitales; y finalmente, problematizadora, porque estimula una posición crítica. Aprender no es repetir lo que el otro dice, sino tener una actitud crítica de la realidad, posicionarse como protagonista de la misma teniendo una mirada creativa frente a los acontecimientos de la vida cotidiana.

En este sentido, tendríamos que revisar algunas posiciones pedagógicas que se centran en los “intereses de los sujetos”, pues se los piensa como “marcas identitarias propias y personales” que deberían ser respetadas a rajatabla y no se las concibe como “producto de experiencias sociales como el consumo y los medios masivos de comunicación” (Pineau, 2008:23).

Las prácticas pedagógicas basadas en los “intereses de los sujetos” son fuertemente criticadas por el pedagogo francés Philippe Meireu, quien argumenta su posición de la siguiente manera:

*Atender a sus peticiones, someterse a sus necesidades, proponerle tan sólo aquello que tiene ganas de hacer y que ya es capaz de hacer, es arriesgarse a mantenerlo en un estado de dependencia, incluso en una vida vegetativa en la que, privado de exigencias, se dejará caer al nivel más bajo. La educación, entonces, se reduciría a la contemplación embobada de unas aptitudes de se despiertan; ratificaría todas las formas de desigualdad y dejaría a los “hombrecitos” completamente inermes, incapaces de entender lo que ocurre, privados de voluntad y prisioneros de sus caprichos y de toda clase de manipulaciones pedagógicas[[84]](#footnote-85).*

De este modo, tendríamos que pensar el horizonte de acción que como docentes otorgamos a nuestras intervenciones pedagógicas, es decir, “el tamaño de la operación pedagógica”, según Silvia Serra y Evangelina Canciano[[85]](#footnote-86). Para estas autoras habría que dejar de preocuparse por

*lo que el sujeto trae (una cultura familiar y social, una inscripción cultural) y por lo que el sujeto es (varón, mujer, aborigen, inmigrante, pobre, delincuente, etc.)… o por lo que los sujetos pueden aprender…”, porque generan “una fuerte sospecha acerca de que estas diferencias suponen puntos de partida diferentes que tienen que ser ‘compensados’ a la hora de aprender… En este sentido, la compensación de las desigualdades y la diversidad funcionan de igual modo: ponen en duda la idea de que la educación debe ser la misma para todos, e introducen la cuestión de “adecuar” la educación a las condiciones (sociales, psicológicas, biológicas, etc.) que se ponen en juego en el ámbito del aprendizaje. La consecuencia de la consideración de lo que el sujeto trae es una oferta educativa “diferenciada” por rasgos identitarios o por condiciones de vida. Su reverso, puede ser una educación para pobres, para ricos, para mujeres, para aborígenes, para inmigrantes, para deficientes, para incapaces. Estos desplazamientos en el campo educativo traen consecuencias directas no sólo en los modos de entender qué es la educación, sino en dimensionar cuál es su alcance y cuáles sus posibilidades. Lo que se pone en juego, realmente, es el tamaño de la operación pedagógica. El riesgo es que, por “adecuar” o “adaptar” la educación al contexto de recepción ésta se acorte o se reduzca[[86]](#footnote-87).*

Las investigadoras parten de la relación entre educación y las posibilidades de inserción laboral. Sostienen que si se mantiene esa relación muy estrecha se corre el riesgo de adaptar la educación a las necesidades de una región o de un emprendimiento laboral específico. Ellas plantean que “Históricamente la operación pedagógica supo ser mucho más amplia que la de aportar a una exitosa inserción en el mercado de trabajo, y esa amplitud permitió abrir nuevos horizontes, hasta el momento no imaginados por los sujetos”.

De este modo, la dimensión política de toda educación es ofrecer otros futuros además de los que el contexto muestra como posibles. Aquí debemos replantearnos si trabajaremos en pos de la igualdad o de la equidad, ya que este último concepto “designa, a la vez, igualdad de oportunidades y compensación de las diferencias. La preocupación se centra no sólo en ofrecer las mismas oportunidades a todos, sino también en cuidar o velar por las condiciones en las que los sujetos se posicionan frente a esa oferta”.

El documento de la CEPAL “Equidad, ciudadanía y desarrollo”, formulado en el año 2000, constituye un claro ejemplo de este tipo de conceptualización. Allí se plantea la siguiente afirmación: “La equidad no implica igualdad en el desempeño, sino en las oportunidades que el medio ofrece para optimizarlo. Las potencialidades de aprendizaje no son homogéneas, incluso en un universo con condiciones socioculturales uniformes en el origen y en el proceso. La equidad implica, pues, dar oportunidades a todos los educandos para desarrollar sus potencialidades y para lograr hacer el mejor uso productivo y de realización personal de estas potencialidades en el futuro”

El reemplazo de la igualdad por la equidad tiene profundas consecuencias en el campo educativo. Nuestro problema es el de dimensionar el papel que le cabe al contexto propio de los sujetos en la formulación, forma y contenido de la educación.

La pregunta que surge entonces es si el término determinación es útil para pensar esta relación. Nos gustaría invitar a pensar que las condiciones de la enseñanza no están dadas, ni son determinadas lineal e irrevocablemente desde el exterior de las escuelas o por el contexto social de pertenencia de los alumnos e interrogar acerca de las posibilidades y alternativas que se abren si pensamos qué papel les toca a los educadores en la producción de las condiciones de enseñanza.

La relación entre escuela y pobreza ha pasado, en las últimas décadas, a adquirir otros significados, otras respuestas, otras preguntas. Esta relación está siendo reformulada: desde las políticas educativas, desde las perspectivas teóricas de la educación, así como también desde las concepciones que los educadores sostienen sobre ella. Pobreza y educación se ha vuelto una relación más compleja, que nos exige interrogarnos acerca de las concepciones y posturas que actualmente se están sosteniendo alrededor de lo que la escuela puede y no puede hacer frente a la fragmentación social.

En este contexto, una de las cuestiones a pensar es que el problema hoy no es la expansión cuantitativa de la educación, sino cómo ofrecer condiciones de enseñanza que contribuyan a disminuir los elevados índices de deserción que se observan en la educación de jóvenes y adultos.

Dicho de otro modo, ya no se trata del acceso al sistema educativo por parte de un grupo que quedó afuera, sino de cómo ofrecer una educación enriquecida simbólicamente para todos y sostener la permanencia en el sistema. Esta situación ha dado lugar al perverso dilema “retención – calidad”. En ocasiones, se habla de retener a costa del deterioro de la calidad en la formación, o excluir para garantizar niveles de calidad aceptables. Dirimir este dilema enfrenta a los docentes a una perversa trampa para la cual se ha tornado difícil plantear alternativas que la modifiquen.

Mayor complejidad adquiere esta cuestión si este dilema pretende ser resuelto a través de una educación “especial”, “diferenciada”, “focalizada” para jóvenes y adultos que viven en contextos de pobreza. Desde algunas perspectivas, se pretende enfrentar esta cuestión ofreciendo una educación adecuada a las características de la población escolar, determinadas por sus condiciones sociales de vida. Se postula una educación que se piensa de calidad en tanto se ajusta a la medida de los alumnos que la reciban.

María Silvia Serra y Evangelina Canciano sostienen:

*Si se establece de antemano quién es el otro y lo que podrá o no podrá hacer en el futuro, entonces la educación se encuentra emparentada con aquellas prácticas anunciadoras de pronósticos. En este sentido la educación se vuelve prevención antes que transmisión de la cultura, y procura orientar o asignar un modo diferencial de atención aún dentro del mismo sistema educativo. […]*

*Resulta imprescindible entonces apostar por una experiencia escolar que recupere, tanto para los estudiantes como para los docentes, un encuentro productivo con el conocimiento a través del cual se habiliten nuevas preguntas y se brinden otros saberes. La formación docente tiene que nutrirse de los enfoques y aportes que buscan problematizar las miradas educativas que tienden a criminalizar, culpabilizar, discriminar y estigmatizar a los sujetos que viven en condiciones de pobreza.*

Este dilema se profundiza cuando hablamos de educar en contextos de encierro, lo cual no es una tarea sencilla; por el contrario, reviste cierta complejidad y presenta varios desafíos a nivel institucional y profesional de cada educador que elige esta modalidad. Cuando hablamos de educación en este contexto, surge como un compuesto, la frase “derecho a la educación”; porque si bien, se reconoce *el Derecho a la Educación como Derecho Humano,* a partir de la Normativa Internacional, pactos, convenciones y declaraciones a las que adhieren las Constituciones Nacional y Provincial, la Ley Nacional de la Educación 26.206 y la Ley Provincial de Educación 2511, como también en la Ley de Ejecución Penal Nacional 24.660 y la Ley de Estimulo Educativo 26.695, que opera como reforma de la ley de ejecución penal nacional en referencia a la educación. En cada institución en contexto de encierro, hay tensiones permanentes para que este derecho pueda ser ejercido por cada persona privada de su libertad. Consideramos que la educación es la herramienta fundamental para mejorar la calidad de vida de las personas, ya que empodera y abre puertas a múltiples y nuevos desafíos.

Como educadores, este derecho se torna una bandera de lucha para llevar adelante la tarea cotidiana de enseñar y poder cumplir con el rol docente en un contexto donde los derechos parecen ser beneficios.

La educación en contextos de encierro constituye un escenario complejo, de negociación continua entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Seguridad; ya que el derecho a la educación se ve usualmente vulnerado.

En las escuelas para Adultos, esta lucha es generalmente por ideales pedagógicos, cuestiones académicas, propuestas más superadoras, modos de funcionamiento de las propuestas más efectivos, entre múltiples cuestiones; pero nunca sobre el **objetivo** de la educación. El acceso a la educación está garantizado, depende de la decisión de cada alumno y en todo caso, la discusión se instala para encontrar la mejor manera de retenerlo y de acompañarlo cuando su trayectoria escolar se ve debilitada. Pero en las escuelas en contexto de encierro, tenemos que luchar primero por tener al alumno en el aula, más tarde, una vez allanado este camino, debatir sobre cuestiones más pedagógicas y didácticas.

Estas diferencias están dadas por las características de la Modalidad, más allá que el sujeto de aprendizaje es un joven o adulto como en la otra modalidad, éste se encuentra en un contexto complejo que demanda otro tipo de educación, de propuesta, de seguimiento, de trayectoria, entre otras variables.

Un sujeto privado de su libertad es un estudiante diferente a aquel que está en una escuela extra muros por lo que es necesario que quienes trabajamos en esta desafiante modalidad como educadores, nos preocupemos y ocupemos por hacerla visible, y una vez que se logre, trabajar por hacer conocer las necesidades propias de esta modalidad para dar respuesta a tantos estudiantes que esperan ser protagonistas de una educación "integral, permanente y de calidad" así como las condiciones de igualdad y gratuidad en el ejercicio de este derecho (Ley 26.695, 2011). Luchar con nuestras prácticas diarias para que nuestro sujeto de aprendizaje logre ser un sujeto crítico y que se aleje de la posibilidad de quedar atrapado en ser un objeto, en que se cosifique. Eric Fromm sostiene:

*Nuestro sujeto de aprendizaje necesita “… una educación que le posibilite la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos.*

Según Paulo Freire, frente a una sociedad dinámica, en transición, no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, “oyendo, preguntando, investigando”. Solo creemos en una educación que haga del hombre un ser cada vez más racional:

*Lo que necesitamos es provocar la capacidad creadora y despertar la curiosidad que nos caracterizan como seres humanos y no dejarlas libradas a su suerte o casi, o, lo que es peor, dificultar su ejercicio o atrofiarlas con una práctica educativa que las inhiba.*

Por otro lado, el sujeto de aprendizaje de las escuelas extramuros está rodeado por un cotidiano que habla su mismo lenguaje, es libre de elegir cada hecho, cada acción, cada persona que lo rodea; mientras que el sujeto de aprendizaje en un contexto de privación de libertad, es un sujeto que casi ha perdido su derecho a elegir ya que el sistema decide por él y, a veces, no es capaz ni de elegir su propia trayectoria escolar. Encerrado en un contexto que tiene sus propias características[[87]](#footnote-88) donde se lo cosifica, se lo despoja de sus momentos de privacidad, de una dieta saludable y de una vida con las necesidades básicas satisfechas, pierde la independencia, su autonomía y poder de decisión, ya que todo le es impuesto, con horarios rígidos y reglas autoritarias, es decir, en la cárcel encontramos a sujetos adultos en situación de alta vulnerabilidad en cuestiones educativas, sociales, comunicacionales, psicológicas profundizadas por el encierro.

También es cierto que está rodeado de un sistema legal penal que lo culpa, lo escucha, lo juzga; pero que no habla su mismo lenguaje ya que es el lenguaje de los profesionales del derecho, más específicamente de los jueces y abogados. Según Antony Duff, sería una parodia juzgar -pretender juzgar- a alguien que no puede entender el lenguaje en el que se lo llama y en el que tiene que responder. “El lenguaje del derecho no puede estar íntegramente desconectado de su lenguaje corriente y extrajurídico: a decir verdad, debe superponerse en gran medida con éste. Por supuesto, el derecho incorporará sus propios conceptos técnicos…pero deb*e haber un puente, no muy largo ni muy lejano, que permita a los ciudadanos comunes ir desde el lenguaje corriente al lenguaje del derecho en la medida suficiente como para que puedan expresar los aspectos relevantes de este en primera persona” (Duff, A. 2015: 149). Esta es una diferencia entre tantas que existen entre este sujeto en contexto de privación de libertad y el otro; por consecuencia, el docente o quien fuera la persona que es parte de la educación del sujeto en el contexto de encierro tiene que interpelar sus prácticas constantemente, debe romper con las estructuras de la educación bancaria, y proponerse activar el intelecto de cada alumno y ser el puente con el afuera, un puente para acercar realidades y que cuando ese sujeto se encuentre en libertad, sepa qué hacer con ella; que disponga de herramientas para la vida en sociedad.*

Nuestro alumno, a menudo ve vulnerado su derecho a educarse porque se prioriza el disciplinamiento de los sujetos basado en un ideal correctivo y normalizador que consideran resocializador basado en una lógica de seguridad y control.

El adulto que habita nuestras aulas, es un Adulto también llamado preso, delincuente, privado de libertad, encarcelado, recluso, condenado, procesado, institucionalizado, acusado, defendido, penado, prisionizado, interno, liberado, etc. etc. Etc. Mientras que el de una escuela de educación de adultos, si eligiéramos darles otro nombre, sería papá, mamá, hermano, hijo, amigo, entre otros; el adulto en encierro también podría gozar del derecho de ser llamado así, sin embargo, pareciera que estos roles quedan solapados por este otro rol impuesto como etiqueta, como “nombre”.

Este alumno necesita que su educador y la institución que se encargue de incluirlo en el proceso de aprendizaje conozca su realidad, su contexto y su especificidad: es una persona que ha sufrido cierta retracción al uso de la palabra, una pérdida del empoderamiento que da la palabra, una pérdida de la “voz” como algo propio, como componente de la identidad, como pronunciamiento, como derecho a decir lo que se siente, lo que se piensa, lo que se ve, lo que se escucha, lo que se desea. Es un sujeto con baja autoestima, poca motivación, retracción emocional, aislamiento, actitudes y expectativas reducidas en el presente y marcadas por el pasado, personas con un alto grado de vulnerabilidad psicológica que deteriora su personalidad ya que el encierro provoca consecuencias a nivel psicológico y social.

En el interior de las cárceles, la probabilidad estadística de resultar herido, contraer una enfermedad infecciosa (sida, hepatitis, tbc), padecer un ataque sexual o incluso morir como consecuencia de peleas, disturbios o suicidio es considerablemente más elevada que en el medio abierto. Este contexto es generador de ansiedad, temor, estrés, sensación de peligro, inseguridad, insomnio, síndromes de paranoia y de obsesión. Son usuales los cuadros de depresión, los suicidios y las lesiones autoinflingidas; la percepción de peligro permanente y los niveles de violencia producen desconfianza recíproca, indiferencia afectiva, inestabilidad emocional, exageración ante las situaciones y al mismo tiempo una marcada sobredemanda afectiva...” Raúl Salinas, 2006: pag.48.

Cuando se está en situación de encierro, las modificaciones de la conducta sexual, los niveles de tensión y estrés aumentan las pulsiones sexuales, que sumado a los niveles de hacinamiento y a la permanencia continua e ininterrumpida con personas del mismo sexo contribuye a la ocurrencia de prácticas homosexuales.

Además, no saber qué pasa con su causa (proceso penal), la cantidad de años (pena) que le puedan dar o peor aún estar procesado (presumido de inocencia) y estar más de dos años sin resolución de la causa, o esperar el juicio en siete años, sufrir traslados regularmente y estar alejado de su familia, pareja e hijos, usar y abusar de las drogas, tanto legales como ilegales, les genera una angustia emocional que el docente debe trabajar cotidianamente para que avance en su proceso de aprendizaje.

En La Pampa, las ofertas educativas en cárceles e institutos de tratamiento de adicciones, hasta fines de 2015, eran monitoreadas por las Coordinaciones de Educación Permanente de Jóvenes y adultos. En el presente año, se crea la Coordinación Provincial de Educación en Contextos de Privación de la Libertad, lo que permite fortalecer acciones, focalizar estrategias, aunar criterios y encontrar las grietas para que todos los sujetos privados de la libertad ambulatoria puedan ejercer el derecho a la educación.

El desafío actual reside en construir una escuela en un campo de tensión, de interacciones, diferencias y similitudes entre nuestras prácticas educativas y la lógica propia de las instituciones de encierro, que habilite espacios y tiempos para el encuentro con el conocimiento, en el marco de una política basada en un enfoque integral de restitución de derechos sociales, económicos y culturales.

Por ello, en el capítulo “Trayectorias estudiantiles: las implicancias del oficio de alumno” del libro titulado *La inclusión como posibilidad,* Carina Kaplan sostiene que aunque la trayectoria social y escolar guarda relación con las categorías de clase, género y etnia, no depende específicamente de ellas ya que se relacionan con otras tres dimensiones que son los “condicionamientos materiales, la esfera subjetiva (representaciones, expectativas, sentimientos) y las estrategias, no siempre racionales, que con cierto margen de autonomía van armando los agentes en el delineado de sus recorridos”.

Es decir que, sólo si pensamos que junto con las determinaciones que limitan las trayectorias de nuestros alumnos, también existen márgenes de libertad para forzar esos límites y ampliar “el tamaño de la operación pedagógica”, podremos garantizarles sus derechos a una educación con justicia curricular, con igualdad de oportunidades, con calidad e inclusión para que logren no sólo el acceso, permanencia y egreso sino también la apropiación y construcción de conocimientos traducidos en aprendizajes que propicien mejores trayectorias educativas y proyectos de vida individuales y colectivos.

**Bibliografía:**

**Normativas legales**

Ley 26.695 Ejecución de la pena privativa de la libertad. Sancionada en julio 2011.

Constitución de la Nación Argentina y Tratados Internacionales. Comp. por Parada R. y Errecaborde J. 1ra Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Errepar.2015.

**Texto compilado**

El Derecho a la Educación en Contextos de Encierro. Políticas y Prácticas en América Latina y el Caribe. Publicación realizada por campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.

**Libros**

Duff, Antony. “Sobre el castigo. Por una justicia penal que hable el lenguaje de la comunidad”. 1ra. Ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. 2015.

Freire, Paulo. “Pedagogía de la Indignación” 4ta Ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 2015.

Freire, Paulo. “La Educación como Práctica de Libertad” 2da imp. 5ta reimp. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 2015.

Foucault, Michel “Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión” 2da. ed. 7ma. reimp. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. 2015.

Fromm, Eric. “El miedo a la libertad”. Buenos Aires: Paidós. 2012.

Kaplan, Carina. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación La inclusión como posibilidad. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006. Disponible en:

http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/modulo3mail.pdf (18/09/16)

Merieu, Philippe. Conferencia de Philippe Merieu “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”. 30 de octubre de 2013. Ministerio de Educación de la República Argentina. Disponible en:

http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/eje01/eje01-sugeridos06.pdf (18/09/16)

Pineau, Pablo (2008). El derecho a la Educación. Argentina: Movimiento de Educación popular y promoción social. Fe y Alegría de Argentina. Disponible en: https://sitio.lapampa.edu.ar/index.php/concursos-de-ascenso/material-bibliografico-modulo1 (18/09/16)

Salinas, Raúl “El problema carcelario”. Capital Intelectual. España: 2006.

Serra, María Silvia y Canciano, Evangelina. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Las condiciones de enseñanza en contextos críticos - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006. Disponible en:

http://porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/modulo1mail.pdf (18/09/16)

**Nuevos sujetos de/en la educación de jóvenes y adultos**

*Mónica González, Gloria Penayo, Yésica Ferrares, Nancy Santillán,*

*Nancy Escobar, Gustavo Racovschik, Pablo Nievas.,*

**Introducción:**

El trabajo que se presenta, constituye un esfuerzo conjunto de personas que se encuentran actualmente trabajando con jóvenes y adultos en tres modalidades diferentes que la Provincia de Buenos Aires brinda para este sector de la población. A partir de las experiencias de trabajo en dichos ámbitos, y de acuerdo a los objetivos que propone el marco de la cursada Taller Integrador II del Profesorado de Enseñanza Media de Adultos, se intentará aportar a la problematización de lo que se reconoce como un nuevo sujeto que aprende, a partir de la presencia de los jóvenes en estos espacios educativos. Caracterizar a ese nuevo sujeto, implica reconocerlo inserto en territorios, organizaciones e instituciones, específicos y con particularidades que a su vez, configuran la trayectoria educativa de cada uno.

Luego de una breve introducción sobre los diferentes espacios territoriales en los que funciona cada oferta educativa y de la normativa específica, se intentará una descripción en líneas generales de los perfiles de los estudiantes, desde la construcción de indicadores que den cuenta de las trayectorias *escolares previas*, del tipo de *ocupación u ocupaciones* a las que se dedican, y de las *representaciones institucionales* que sobre ellos circulan en cada espacio de aprendizaje (Bachilleratos de Adultos, Plan FinEs y CENS).

Se considera relevante el aporte en función de realizar un acercamiento a los rasgos caracterizantes de un nuevo sujeto que aprende, porque es a partir de allí, de conocer en profundidad las condiciones, motivaciones, intereses, situaciones y otredades que representan, que se debe pensar la educación de jóvenes y adultos, y no a partir de la reproducción de una cultura escolar-escolarizante o de disputas coyunturales, que solo aportan a restarle centralidad a los sujetos, en la participación de su trayectoria pedagógica, en un sentido particular, autónomo y que valore la experiencia de vida de dichos sujetos, como un elemento fundamental en la co-construcción de sus (nuevos) aprendizajes.

**Reseña histórica y normativa**

En principio, es preciso mencionar que el marco general de todos los niveles que conforman la educación, se establece a partir de la Ley 26.206 de Educación Nacional (LEN) sancionada en el año 2006. A partir de allí se establece la obligatoriedad de la educación secundaria como objetivo fundamental de la política educativa. Las diferentes Disposiciones y Resoluciones que conforman el encuadre de la modalidad de jóvenes y adultos son producto de diferentes momentos históricos y coyunturas específicas. Desde esta perspectiva, y de acuerdo a los ámbitos seleccionados para realizar el presente trabajo (CENS, FinEs y Bachilleratos de Adultos) en relación a la educación de adultos, se repasarán de forma sintética las normativas vigentes para cada oferta educativa, el espacio de implementación y algunos datos relevantes que aportan a la comprensión de aspectos específicos de cada espacio.

* Si bien en nuestro país los primeros antecedentes en cuanto a Educación de Adultos se

remite a las experiencias llevadas adelante por los socialistas y anarquistas hacia fines

del siglo XIX y el primer cuarto de del siglo XX, podríamos decir que recién hacia finales

de la década del 60, primero con la creación de la Dirección Nacional de Educación del

Adulto (DINEA) en 1968 comienza a desandarse el camino de la Educación de Adultos.

Los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) se crean en 1970 en el marco de un

modelo de Estado desarrollista, que para el eje educativo se propone la formación de

recursos humanos. Estos dependían de la DINEA. Los CENS se conforman, según señala

Canevari “con una preocupación por vincular la educación a las problemáticas sociales y

a los espacios próximos a la vida cotidiana del adulto trabajador y con un currículum

específico”.

A partir de ese momento histórico, los CENS atravesaron distintas etapas: la primera de

ellas entre 1970 y 1976, en donde experimentaron un desarrollo y expansión, en cuanto a

convenios firmados y apertura de CENS. Cabe resaltar que dos características que tenían

los CENS en esta etapa era que, por un lado, el requisito para ingresar a un CENS era ser

un adulto trabajador y que, por otro lado, el plan de estudios se elabora atendiendo las

particularidades de los adultos.

Una segunda etapa la podemos distinguir entre 1976 y 1983 en el contexto del llamado

Proceso de Reorganización Nacional. Es una etapa de fuerte control y escaso crecimiento

de la experiencia debido a la desconfianza que tenía la dictadura cívico militar en ámbitos

como el educativo, en especial con la educación de adultos, dado que el sujeto

destinatario eran adultos trabajadores mayormente provenientes de los sectores

populares. Se adoptan distintas políticas con el fin de terminar con la estructura

descentralizada de la DINEA. Por un lado, se transfieren la casi totalidad de las escuelas

primarias que estaban bajo su dependencia a las provincias y a los municipios en algunos

casos, y por otro lado, se intenta transferir los CENS a la esfera de la Dirección Nacional

de Educación Media y Superior (DINEMS).

Con el retorno de la democracia, la DINEA pasa a depender directamente de la Comisión

Nacional de Alfabetización y se comienza a avanzar hacia un mayor proceso de

“escolarización” de los CENS que había comenzado en la etapa anterior, asimilándolos

cada vez más al sistema educativo medio, perdiendo autonomía, hasta que, finalmente,

hacia los años 90, en el marco de las políticas neoliberales y reforma del Estado, se

sancionan dos leyes que serán determinantes para el sistema educativo argentino: la Ley

de Transferencia de Servicios Educativos en 1991 y la Ley Federal de educación en 1993.

Con respecto a la educación de jóvenes y adultos en particular, se cierra definitivamente

la DINEA y, en el marco de la LFE, la educación de jóvenes y adultos es vista como un

“régimen especial”. Los CENS son transferidos a las jurisdicciones y asimilados a la

Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional. A partir de mediados de esta

década la Educación para Adultos comienza a diversificarse en cuanto a ofertas e

instituciones que la brindan, pasando a denominarse ahora como Educación para

Jóvenes y Adultos.

* Según lo expone Canevari, se evidencia un incremento en la matrícula para la educación

de jóvenes y adultos que puede explicarse por la intersección de variables estructurales y

psicosociales:

a) El incremento vertiginoso de la desocupación, por el cual, el título secundario

comenzó a ser requerido para ocupar puestos de trabajo que anteriormente no

demandaban poseer acreditaciones formales;

b) El desarrollo del sector terciario de la economía, el sector de los servicios tiene un

fuerte impulso en detrimento del sector industrial;

c) El reconocimiento de la mejora de los índices de ocupación en la población con

mayores niveles de educación formal.

En 1995, mediante la Resolución 6321 del Ministerio de Educación de la Nación se

aprueba el Plan de Estudios para los Bachilleratos para Adultos. Esta nueva norma tiende

a homogeneizar los planes de estudio de los Bachilleratos de Adultos de la Provincia de

Buenos Aires dependientes de la ex Dirección de Media, Técnica y Agraria, que hasta ese

momento tenía planes de cuatro años y los CENS dependientes de la Dirección de

Educación de Adultos y FP, provenientes de la ex DINEA, con planes de tres años. Ambas

direcciones dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación.

En líneas generales se intentó unificar como criterios la duración de tres años, el respeto

por las características de la matrícula, una sólida formación general que favoreciera la

promoción humana y social y que contemplara la posibilidad de brindar, desde el primer

año, una orientación especializada para integrarse a la realidad productiva, que permitiese

una rápida inserción laboral o el acceso a estudios superiores. Se definieron las

siguientes orientaciones: Ciencias Sociales; Gestión y Administración; Ciencias Naturales,

Salud y Ambiente; y Producción de Bienes y Servicios. En el año 1998 y por Resolución

Nº 1628 se creó la Orientación Tecnológica.

Años después, la DGCyE, a través de la Resolución 1121/02 resuelve derogar la

Resolución 6321/95 y aprobar un nuevo Plan de Estudios para los Bachilleratos de

Adultos de la Provincia de Buenos Aires. Entre algunas particularidades de esta normativa

se resaltan que: como requisitos de ingreso se mantuvo la edad mínima de 18 años

(cumplidos al 30 de junio), pudiendo ingresar alumnos de 16 años excepcionalmente y

tener aprobado 7º o 9º año de la Educación General Básica. La duración del Bachillerato

se mantuvo en tres años con las mismas orientaciones y el Plan de Estudios contó con

una Formación General, una Formación Orientada y una Formación Especializada;

brindando el título de Bachiller con Orientación en la orientación escogida. En cuanto a las

condiciones de regularidad se observan algunas diferencias con la normativa del año

1995: mientras que anteriormente la condición de alumno regular se mantuvo asistiendo

al menos a 8 asignaturas, a partir del año 2002 se debió asistir al menos a 5 asignaturas.

Se mantuvo el 75% de asistencia anual por asignatura, pudiendo reincorporarse quienes

hubieran cumplido con el 60 % previo acuerdo con profesores.

* Otra diferencia con la Resolución 6321 fue en cuanto a la promoción del estudiante. La

calificación final no resultó del promedio de los informes cuatrimestrales (a diferencia de la

anterior normativa según la cual ambos informes cuatrimestrales se promediaban). Con

una nota final de 7 o más puntos y cumpliendo con el porcentaje de asistencia la materia

se consideró aprobada.

Es decir entonces que, en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, los Bachilleratos

para Jóvenes y Adultos se regirían mediante la Resolución 1121/02 de la DGCyE y los

CENS mediante la Resolución 6321/95 del ME. Hacia el año 2003 la jurisdicción

bonaerense desarrolla el Programa de Terminalidad de Estudios que incluyó acciones

para la finalización de los estudios primarios y secundarios. Surgieron en este contexto los

COA (Centros de Orientación y Apoyo) para promover la finalización y acreditación del

nivel medio, dirigidos a los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que

habiendo terminado de cursar planes de Nivel Medio/Polimodal en instituciones de gestión

estatal o privada y adeudando espacios curriculares y/o módulos de Trayectos Técnico

Profesionales que impidieran obtener su título, los cursaban en los COA, finalizando así

sus estudios.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la obligatoriedad escolar se

extiende hasta el nivel secundario y la Educación Permanente para Jóvenes y Adultos

nuevamente es resignificada, y según consta en el artículo 46 de la LEN, esta modalidad

es caracterizada como aquella “destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento

de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan

completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de

educación a lo largo de toda la vida”.

Por otra parte, dicha normativa contempla, en su artículo 47 la posibilidad de crear

“programas y acciones para jóvenes y adultos”, articulando acciones entre el Ministerio de

Educación Nacional, los demás Ministerios y las jurisdicciones. Asimismo, el art. 138

señala que “el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo

Federal de Educación, diseñará programas a término destinados a garantizar la

erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria prescripta en

el artículo 16 de la presente ley, para la población mayor de dieciocho (18) años de edad

que no la haya alcanzado a la fecha de la promulgación de la presente ley. Dicho

programa contará con servicios educativos presenciales y a distancia, integrando un

sistema de becas para jóvenes y adultos, y provisión gratuita de materiales de

aprendizaje, que asegure la calidad educativa, así como la permanencia y egreso de

los/as participantes”

Un año después, la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, mediante la Resolución

737/07 aprueba los Bachilleratos para Adultos a Distancia (semipresencial) con

Orientación en Economía y Gestión de las Organizaciones y con Orientación en

Humanidades y Ciencias Sociales.

En el año 2008, la DGCyE convalidó la aplicación del Proyecto de Terminalidad en el

marco de la Ley de Educación Provincial dando así continuidad a las acciones del

Si bien en nuestro país los primeros antecedentes en cuanto a Educación de Adultos se remite a las experiencias llevadas adelante por los socialistas y anarquistas hacia fines del siglo XIX y el primer cuarto de del siglo XX, podríamos decir que recién hacia finales de la década del 60, con la creación de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) en 1968 comienza a desandarse el camino de la Educación Secundaria de Adultos.

Los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) se crean en 1970 en el marco de un modelo de Estado desarrollista, que para el eje educativo se propone la formación de recursos humanos. Estos dependían de la DINEA. Los CENS se conforman, según señala Canevari “con una preocupación por vincular la educación a las problemáticas sociales y a los espacios próximos a la vida cotidiana del adulto trabajador y con un currículum específico”.

A partir de ese momento histórico, los CENS atravesaron distintas etapas: la primera de ellas entre 1970 y 1976, en donde experimentaron un desarrollo y expansión, en cuanto a convenios firmados y apertura de nuevas sedes. Cabe resaltar que dos características que tenían los CENS en esta etapa eran que, por un lado, el requisito para ingresar a ellos era ser un **adulto trabajador** y que, por otro lado, el plan de estudios se elaborara atendiendo las particularidades de los adultos.

Una segunda etapa la podemos distinguir entre 1976 y 1983 en el contexto del llamado Proceso de Reorganización Nacional. Es una etapa de fuerte control y escaso crecimiento de la experiencia debido a la desconfianza que tenía la dictadura cívico militar en ámbitos como el educativo, en especial con la educación de adultos, dado que el sujeto destinatario eran **adultos trabajadores mayormente provenientes de los sectores populares.** Se adoptan distintas políticas con el fin de terminar con la estructura descentralizada de la DINEA. Por un lado, se transfieren la casi totalidad de las escuelas primarias que estaban bajo su dependencia a las provincias y a los municipios en algunos casos, y por otro lado, se intenta transferir los CENS a la esfera de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS).

Con el retorno de la democracia, la DINEA pasa a depender directamente de la Comisión Nacional de Alfabetización y se comienza a avanzar hacia un mayor proceso de “escolarización” de los CENS que había comenzado en la etapa anterior, asimilándolos cada vez más al sistema educativo medio, perdiendo autonomía, hasta que, finalmente, hacia los años 90, en el marco de las políticas neoliberales y reforma del Estado, se sancionan dos leyes que serán determinantes para el sistema educativo argentino: la Ley de Transferencia de Servicios Educativos en 1991 y la Ley Federal de Educación en 1993.

Con respecto a la educación de adultos en particular, se cierra definitivamente la DINEA y, en el marco de la LFE es vista como un “régimen especial”. Los CENS son transferidos a las jurisdicciones y asimilados a la Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional. A partir de mediados de esta década la Educación para Adultos comienza a diversificarse en cuanto a ofertas e instituciones que la brindan, pasando a denominarse ahora como **Educación para Jóvenes y Adultos.**

Según lo expone Canevari, se evidencia un incremento en la matrícula para la educación de jóvenes y adultos que puede explicarse por la intersección de variables estructurales y psicosociales:

a) El incremento vertiginoso de la desocupación, por el cual, el título secundario comenzó a ser requerido para ocupar puestos de trabajo que anteriormente no demandaban poseer acreditaciones formales;

b) El desarrollo del sector terciario de la economía, el sector de los servicios tiene un fuerte impulso en detrimento del sector industrial;

c) El reconocimiento de la mejora de los índices de ocupación en la población con mayores niveles de educación formal.

En 1995, mediante la Resolución 6321 de la Dirección General de Cultura y Educación se aprueba un nuevo Plan de Estudios para los CENS. Esta nueva norma tiende a homogeneizar los planes de estudio de los Bachilleratos de Adultos de la Provincia de Buenos Aires dependientes de la ex Dirección de Media, Técnica y Agraria. Entre otras cosas, en su fundamentación se hacía referencia a que ***“la escolarización excesiva provoca deserción”*,** proponiendo una flexibilización de los planes de estudio que pasaban a ser de tres años.

Años después, la DGCyE, a través de la Resolución 1121/02 resuelve derogar la Resolución 6321/95 y aprobar un nuevo Plan de Estudios para los Bachilleratos de Adultos de la Provincia de Buenos Aires. Entre algunas particularidades de esta normativa se resaltan que: como requisitos de ingreso se mantuvo la edad mínima de 18 años (cumplidos al 30 de junio), pudiendo ingresar alumnos de 16 años excepcionalmente y tener aprobado 7º o 9º año de la Educación General Básica. La duración del Bachillerato se mantuvo en tres años con las mismas orientaciones y el Plan de Estudios contó con una Formación General, una Formación Orientada y una Formación Especializada; brindando el título de Bachiller con Orientación en la orientación escogida.

Es decir entonces que, en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, los Bachilleratos para Adultos se rigen mediante la Resolución 1121/02 y los CENS mediante la Resolución 6321/95 ambas de la DGCyE. Hacia el año 2003 la jurisdicción bonaerense desarrolla el Programa de Terminalidad de Estudios que incluyó acciones para la finalización de los estudios primarios y secundarios. Surgieron en este contexto los COA (Centros de Orientación y Apoyo) para promover la finalización y acreditación del nivel medio, dirigidos a los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la obligatoriedad escolar se extiende hasta el nivel secundario y la **Educación Permanente para Jóvenes y Adultos** nuevamente es resignificada, y según consta en el artículo 46 de la LEN, esta modalidad es caracterizada como aquella “*destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”.*

Por otra parte, dicha normativa contempla, en su artículo 47 la posibilidad de crear *“programas y acciones para jóvenes y adultos”*, articulando acciones entre el Ministerio de Educación Nacional, los demás Ministerios y las jurisdicciones. Asimismo, el art. 138 señala que *“el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación, diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria prescripta en el artículo 16 de la presente ley, para la población mayor de dieciocho (18) años de edad que no la haya alcanzado a la fecha de la promulgación de la presente ley. Dicho programa contará con servicios educativos presenciales y a distancia, integrando un sistema de becas para jóvenes y adultos, y provisión gratuita de materiales de aprendizaje, que asegure la calidad educativa, así como la permanencia y egreso de los/as participantes”*

Un año después, la DGCyE mediante la Resolución 737/07 aprueba los Bachilleratos para Adultos semipresenciales con Orientación en Economía y Gestión de las Organizaciones y con Orientación en Humanidades y Ciencias Sociales.

En el año 2008 mediante una resolución del Ministerio de Educación de la Nación[[88]](#footnote-89) y, posteriormente, una misma acción desde el CFE[[89]](#footnote-90), se aprueban las líneas de acción e implementación del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs). En ambas resoluciones, se explicita que el propósito de la implementación de dicho Plan es *“ofrecer a los jóvenes y adultos de todo el país la posibilidad de finalización de sus estudios primarios y/o secundarios a través de la implementación de un plan específico, adaptado a sus posibilidades”.*

En el mismo sentido, la DGCyE sancionó la Resolución Nº 4122 a partir de la cual se aprobó el Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela para articular el funcionamiento del Plan FinEs con el desarrollo de los COA. Mediante éste Plan se atendió a dos situaciones diferentes. Por un lado, la finalización de Nivel Educativo para obtener el título secundario, y por el otro, la finalización de año o ciclo para la Vuelta a la Escuela.

Teniendo en cuenta que la ley de educación 13688 y la ley nacional 26206 determinan la obligatoriedad de los estudios secundarios se llevaron adelante diferentes programas y planes para asegurar la terminalidad de los estudios medios.

En este marco surge en el año 2009 el plan Fines a nivel nacional y  llevado adelante por la Pcia de Bs As durante el 2010. En una primera etapa estuvo destinado a sujetos pertenecientes al plan de desarrollo social “Argentina trabaja”  quienes provenían de los sectores mas excluidos, tales como barrios, villas de emergencias, aglomerados de alta vulnerabilidad social, lo que implicó el trabajo conjunto con la dirección de educación de jóvenes y adultos, del plan Fines y la coordinación educativa del plan ingreso social con trabajo.

El artículo 2° de la resolución 3520/10 del plan Fines  menciona que los destinatarios serán aquellos jóvenes, jóvenes adultos y adultos mayores de 18 años que no cumplimentaron la educación secundaria y en especial las cooperativas que forman parte del plan “Argentina trabaja” y aquellas entidades gremiales que nuclean a los trabajadores organizados, en su fundamentación se menciona “ la educación y el conocimiento son bienes públicos y constituyen derechos personales y sociales garantizados por el estado”.

La propuesta del Plan  Fines implica el desarrollo de clases durante 6 cuatrimestre, dos por año basados en dos orientaciones,   Cs sociales y Gestión y Administración, el dictado de clases se podía hacer en espacios públicos o privados que reúnan  las condiciones necesarias para el desarrollo de las mismas. Los cursos podrán ser en los tres turnos, mañana tarde y vespertino, la designación de los docentes esta dado por la presentación de un proyecto pedagógico más un CV que serán calificado por orden de merito por la inspectora pedagógica de acuerdo con la jefatura de la región correspondiente.

Si bien en un principio la terminalidad secundaria estuvo orientada especialmente a las cooperativas del plan “Argentina trabaja”, el gobierno Nacional en una articulación con la Provincia de Buenos Aires a partir del plan FinEs inicia una segunda etapa con Plan FinEs Secundaria, que amplía esta oferta educativa a toda la población mayor de 18 años y que tiene como objetivo central que jóvenes, adultos y adultos mayores tengan la posibilidad de cursar en forma presencial y así finalizar sus estudios secundarios.

No obstante lo anterior, la Provincia de Buenos Aires siguió articulado esta oferta educativa con planes que pertenecen a Desarrollo Social como por ejemplo: el programa “Ellas Hacen”, Plan social que comenzó a articular con FinEs2, en el año 2013 y que lo integran mujeres mayores de 18años de edad madres de más de dos hijos, jefas de hogar, usuarias de la Asignación Universal por Hijo, que en general realizan trabajos de servicios y/o de micro emprendimientos en la economía informal.

Más allá de los cuestionamientos que puedan hacerse sobre FinEs2 o de los programas de Desarrollo Social que fueron diseñados y que comenzaron a implementarse en la anterior gestión, es relevante mencionar la importancia que tiene la articulación de estos planes, por los efectos superadores que genera en la autoestima de esta población de mujeres, el hecho de poder acceder a la capacitación y a la educación secundaria al mismo tiempo, las empodera y las hace protagonistas de su propio aprendizaje.

Otras de las cuestiones que se debe mencionar y que se configura como una característica particular de esta oferta educativa, es el rol que cumplen las sedes en la implementación y desarrollo del plan.

Los Movimientos Sociales, junto a otras organizaciones sociales y políticas de la sociedad civil: capillas. Iglesias de todos los cultos, unidades básicas, locales partidarios, centros comunitarios, comedores comunitarios, sociedades de fomento, escuelas primarias, escuelas secundarias. Bibliotecas populares, salas materno- infantiles, centros culturales, fueron las que asumieron la responsabilidad de abrir sus espacios y de comprometerse con su capital humano, con sus recursos materiales y simbólicos para hacer viable esta modalidad educativa. El protagonismo y la función que tienen estas organizaciones sociales son fundamentales porque no solo garantizan su implementación, sino también su vigencia, tomando en cuenta la tendencia actual de escolarizar y burocratizar el plan.

Con el objetivo de generar espacios de enseñanza y aprendizaje que atendieran a la diversidad de situaciones propias del grupo de estudiantes proveniente de distintas franjas etarias, **el Plan se propuso definir e implementar formatos escolares que flexibilizaran los de la escuela tradicional en relación con horas de cursada, asistencia, instancias de evaluación, etc.**

Año tras año se aprobaron las resoluciones correspondientes para dar continuidad al Plan FINES, **ampliando los destinatarios del mismo y llegando a incluir a quienes no hubiesen finalizado el nivel** (primario o secundario) y no solo a los que adeudaban materias a pesar de haber finalizado la cursada del mismo. En el año 2010 se aprobó la segunda etapa, conocida como FinEs II, destinado en una primera instancia a la educación secundaria de los trabajadores del Programa Argentina Trabaja y que luego se extendiera a todos los jóvenes y adultos mayores de 18 años que no hubieren iniciado o concluido sus estudios secundarios. La propuesta abarca seis cuatrimestres correspondientes al 1º, 2º y 3º año del Plan de Estudios de los CENS (Resolución Nº 6321/95 y su equivalente 1121/02).

Finalmente cabe resaltar que, para el caso de la Provincia de Buenos Aires, mediante la Resolución 55/13 se dispone, a través del llamado “Espacio para el Fortalecimiento de la Trayectoria Educativa” generar un dispositivo para que aquellos jóvenes entre 15 y 17 años “puedan ingresar a los CENS y Escuelas Secundarias con servicios educativos para adultos con un acompañamiento específico durante el primer año del Nivel”.

Lo que resulta evidente es que, en especial a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006, y de desde esta normativa con la obligatoriedad del nivel secundario, la política educativa bonaerense tendió a generar nuevas ofertas educativas para los jóvenes y adultos de esta jurisdicción, lo que llevó aún más a diversificar y heterogeneizar la matrícula que actualmente asiste a dichos espacios educativos.

Si bien no son objeto de estudio del presente trabajo, debemos mencionar que a la diversificada oferta que actualmente existe de educación de jóvenes y adultos, a los CEBAS (Centros Experimentales de Bachilleratos para Adultos en Salud) y los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos que pertenecen a distintas organizaciones sociales del campo popular.

De esta forma tanto en los CENS como en los Bachilleratos para Adultos, podemos encontrar a adolescentes, jóvenes y adultos conviviendo en los mismos espacios, con la diversidad de historias y trayectorias escolares previas, y por cierto, generando muchísimas resistencias, especialmente en directivos y docentes que estaban acostumbrados a trabajar con adultos. En aquellos espacios donde funciona el Plan FinEs II nos encontraremos con la misma diversidad y heterogeneidad de sujetos, que probablemente, hayan también transitado por alguno de los anteriores espacios educativos mencionados.

Ahora bien, expuesto estas cuestiones formales explicitadas en la normativa nos preguntamos ¿quiénes son verdaderamente los estudiantes que concurren al Plan FinEs, al Bachillerato de Adultos y al CENS?

Programa con el objetivo de garantizar a los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos

mayores el acceso, permanencia y egreso a la Escuela Secundaria obligatoria. Se firmó

un Convenio Marco entre los Ministerios de Educación de la Nación y la Provincia

(Convenio Marco M.E. Nº 299/08) a fin de promover la educación permanente de jóvenes

y adultos, a través del Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios

para Jóvenes y Adultos.

En el año 2008 mediante una resolución del Ministerio de Educación de la Nación

1

y,

posteriormente, una misma acción desde el CFE

2

, se aprueban las líneas de acción e

implementación del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs). En

ambas resoluciones, se explicita que el propósito de la implementación de dicho Plan es

“ofrecer a los jóvenes y adultos de todo el país la posibilidad de finalización de sus

estudios primarios y/o secundarios a través de la implementación de un plan específico,

adaptado a sus posibilidades”.

En el mismo sentido, la DGCyE sancionó la Resolución Nº 4122 a partir de la cual se

aprobó el Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela para articular

el funcionamiento del Plan FinEs con el desarrollo de los COA. Mediante éste Plan se

atendió a dos situaciones diferentes. Por un lado, la finalización de Nivel Educativo para

obtener el título secundario. Y por el otro, la finalización de año o ciclo para la Vuelta a la

Escuela.

En el primer caso, se dirigió a jóvenes y adultos que habían cursado su escuela

secundaria en todas sus modalidades y planes de estudio y no habían obtenido su título

por adeudar materias y/o espacios curriculares. Permitió la participación de estudiantes

provenientes de instituciones de gestión privada exclusivamente en las sedes de los COA.

Una vez aprobada la asignatura o espacio curricular, se expidió un certificado de

asignatura o espacio aprobado para su presentación ante la escuela de origen la que

tramitaba el respectivo Título Secundario.

Por su parte, la propuesta pedagógica de finalización de año o ciclo para la Vuelta a la

Escuela se dirigió a estudiantes no escolarizados de gestión estatal y se vinculó con las

áreas/materias y espacios curriculares de 8º y 9º año de la EGB, 1º de la Secundaria

Básica y 1º y 2º del Polimodal. Dado que no se trató de una propuesta dirigida a población

adulta, no se desarrollará en éste artículo.

Con el objetivo de generar espacios de enseñanza y aprendizaje que atendieran a la

diversidad de situaciones propias del grupo de estudiantes proveniente de distintas franjas

etarias, el Plan se propuso definir e implementar formatos escolares que

flexibilizaran los de la escuela tradicional en relación con horas de cursada,

asistencia, instancias de evaluación, etc.

1 Resolución ME 917/08

2 Resolución CFE 66/

* Si bien en nuestro país los primeros antecedentes en cuanto a Educación de Adultos se

remite a las experiencias llevadas adelante por los socialistas y anarquistas hacia fines

del siglo XIX y el primer cuarto de del siglo XX, podríamos decir que recién hacia finales

de la década del 60, primero con la creación de la Dirección Nacional de Educación del

Adulto (DINEA) en 1968 comienza a desandarse el camino de la Educación de Adultos.

Los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) se crean en 1970 en el marco de un

modelo de Estado desarrollista, que para el eje educativo se propone la formación de

recursos humanos. Estos dependían de la DINEA. Los CENS se conforman, según señala

Canevari “con una preocupación por vincular la educación a las problemáticas sociales y

a los espacios próximos a la vida cotidiana del adulto trabajador y con un currículum

específico”.

A partir de ese momento histórico, los CENS atravesaron distintas etapas: la primera de

ellas entre 1970 y 1976, en donde experimentaron un desarrollo y expansión, en cuanto a

convenios firmados y apertura de CENS. Cabe resaltar que dos características que tenían

los CENS en esta etapa era que, por un lado, el requisito para ingresar a un CENS era ser

un adulto trabajador y que, por otro lado, el plan de estudios se elabora atendiendo las

particularidades de los adultos.

Una segunda etapa la podemos distinguir entre 1976 y 1983 en el contexto del llamado

Proceso de Reorganización Nacional. Es una etapa de fuerte control y escaso crecimiento

de la experiencia debido a la desconfianza que tenía la dictadura cívico militar en ámbitos

como el educativo, en especial con la educación de adultos, dado que el sujeto

destinatario eran adultos trabajadores mayormente provenientes de los sectores

populares. Se adoptan distintas políticas con el fin de terminar con la estructura

descentralizada de la DINEA. Por un lado, se transfieren la casi totalidad de las escuelas

primarias que estaban bajo su dependencia a las provincias y a los municipios en algunos

casos, y por otro lado, se intenta transferir los CENS a la esfera de la Dirección Nacional

de Educación Media y Superior (DINEMS).

Con el retorno de la democracia, la DINEA pasa a depender directamente de la Comisión

Nacional de Alfabetización y se comienza a avanzar hacia un mayor proceso de

“escolarización” de los CENS que había comenzado en la etapa anterior, asimilándolos

cada vez más al sistema educativo medio, perdiendo autonomía, hasta que, finalmente,

hacia los años 90, en el marco de las políticas neoliberales y reforma del Estado, se

sancionan dos leyes que serán determinantes para el sistema educativo argentino: la Ley

de Transferencia de Servicios Educativos en 1991 y la Ley Federal de educación en 1993.

Con respecto a la educación de jóvenes y adultos en particular, se cierra definitivamente

la DINEA y, en el marco de la LFE, la educación de jóvenes y adultos es vista como un

“régimen especial”. Los CENS son transferidos a las jurisdicciones y asimilados a la

Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional. A partir de mediados de esta

década la Educación para Adultos comienza a diversificarse en cuanto a ofertas e

instituciones que la brindan, pasando a denominarse ahora como Educación para

Jóvenes y Adultos.

* Según lo expone Canevari, se evidencia un incremento en la matrícula para la educación

de jóvenes y adultos que puede explicarse por la intersección de variables estructurales y

psicosociales:

a) El incremento vertiginoso de la desocupación, por el cual, el título secundario

comenzó a ser requerido para ocupar puestos de trabajo que anteriormente no

demandaban poseer acreditaciones formales;

b) El desarrollo del sector terciario de la economía, el sector de los servicios tiene un

fuerte impulso en detrimento del sector industrial;

c) El reconocimiento de la mejora de los índices de ocupación en la población con

mayores niveles de educación formal.

En 1995, mediante la Resolución 6321 del Ministerio de Educación de la Nación se

aprueba el Plan de Estudios para los Bachilleratos para Adultos. Esta nueva norma tiende

a homogeneizar los planes de estudio de los Bachilleratos de Adultos de la Provincia de

Buenos Aires dependientes de la ex Dirección de Media, Técnica y Agraria, que hasta ese

momento tenía planes de cuatro años y los CENS dependientes de la Dirección de

Educación de Adultos y FP, provenientes de la ex DINEA, con planes de tres años. Ambas

direcciones dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación.

En líneas generales se intentó unificar como criterios la duración de tres años, el respeto

por las características de la matrícula, una sólida formación general que favoreciera la

promoción humana y social y que contemplara la posibilidad de brindar, desde el primer

año, una orientación especializada para integrarse a la realidad productiva, que permitiese

una rápida inserción laboral o el acceso a estudios superiores. Se definieron las

siguientes orientaciones: Ciencias Sociales; Gestión y Administración; Ciencias Naturales,

Salud y Ambiente; y Producción de Bienes y Servicios. En el año 1998 y por Resolución

Nº 1628 se creó la Orientación Tecnológica.

Años después, la DGCyE, a través de la Resolución 1121/02 resuelve derogar la

Resolución 6321/95 y aprobar un nuevo Plan de Estudios para los Bachilleratos de

Adultos de la Provincia de Buenos Aires. Entre algunas particularidades de esta normativa

se resaltan que: como requisitos de ingreso se mantuvo la edad mínima de 18 años

(cumplidos al 30 de junio), pudiendo ingresar alumnos de 16 años excepcionalmente y

tener aprobado 7º o 9º año de la Educación General Básica. La duración del Bachillerato

se mantuvo en tres años con las mismas orientaciones y el Plan de Estudios contó con

una Formación General, una Formación Orientada y una Formación Especializada;

brindando el título de Bachiller con Orientación en la orientación escogida. En cuanto a las

condiciones de regularidad se observan algunas diferencias con la normativa del año

1995: mientras que anteriormente la condición de alumno regular se mantuvo asistiendo

al menos a 8 asignaturas, a partir del año 2002 se debió asistir al menos a 5 asignaturas.

Se mantuvo el 75% de asistencia anual por asignatura, pudiendo reincorporarse quienes

hubieran cumplido con el 60 % previo acuerdo con profesores.

* Otra diferencia con la Resolución 6321 fue en cuanto a la promoción del estudiante. La

calificación final no resultó del promedio de los informes cuatrimestrales (a diferencia de la

anterior normativa según la cual ambos informes cuatrimestrales se promediaban). Con

una nota final de 7 o más puntos y cumpliendo con el porcentaje de asistencia la materia

se consideró aprobada.

Es decir entonces que, en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, los Bachilleratos

para Jóvenes y Adultos se regirían mediante la Resolución 1121/02 de la DGCyE y los

CENS mediante la Resolución 6321/95 del ME. Hacia el año 2003 la jurisdicción

bonaerense desarrolla el Programa de Terminalidad de Estudios que incluyó acciones

para la finalización de los estudios primarios y secundarios. Surgieron en este contexto los

COA (Centros de Orientación y Apoyo) para promover la finalización y acreditación del

nivel medio, dirigidos a los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que

habiendo terminado de cursar planes de Nivel Medio/Polimodal en instituciones de gestión

estatal o privada y adeudando espacios curriculares y/o módulos de Trayectos Técnico

Profesionales que impidieran obtener su título, los cursaban en los COA, finalizando así

sus estudios.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la obligatoriedad escolar se

extiende hasta el nivel secundario y la Educación Permanente para Jóvenes y Adultos

nuevamente es resignificada, y según consta en el artículo 46 de la LEN, esta modalidad

es caracterizada como aquella “destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento

de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan

completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de

educación a lo largo de toda la vida”.

Por otra parte, dicha normativa contempla, en su artículo 47 la posibilidad de crear

“programas y acciones para jóvenes y adultos”, articulando acciones entre el Ministerio de

Educación Nacional, los demás Ministerios y las jurisdicciones. Asimismo, el art. 138

señala que “el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo

Federal de Educación, diseñará programas a término destinados a garantizar la

erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria prescripta en

el artículo 16 de la presente ley, para la población mayor de dieciocho (18) años de edad

que no la haya alcanzado a la fecha de la promulgación de la presente ley. Dicho

programa contará con servicios educativos presenciales y a distancia, integrando un

sistema de becas para jóvenes y adultos, y provisión gratuita de materiales de

aprendizaje, que asegure la calidad educativa, así como la permanencia y egreso de

los/as participantes”

Un año después, la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, mediante la Resolución

737/07 aprueba los Bachilleratos para Adultos a Distancia (semipresencial) con

Orientación en Economía y Gestión de las Organizaciones y con Orientación en

Humanidades y Ciencias Sociales.

En el año 2008, la DGCyE convalidó la aplicación del Proyecto de Terminalidad en el

marco de la Ley de Educación Provincial dando así continuidad a las acciones d

Programa con el objetivo de garantizar a los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos

mayores el acceso, permanencia y egreso a la Escuela Secundaria obligatoria. Se firmó

un Convenio Marco entre los Ministerios de Educación de la Nación y la Provincia

(Convenio Marco M.E. Nº 299/08) a fin de promover la educación permanente de jóvenes

y adultos, a través del Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios

para Jóvenes y Adultos.

En el año 2008 mediante una resolución del Ministerio de Educación de la Nación

1

y,

posteriormente, una misma acción desde el CFE

2

, se aprueban las líneas de acción e

implementación del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs). En

ambas resoluciones, se explicita que el propósito de la implementación de dicho Plan es

“ofrecer a los jóvenes y adultos de todo el país la posibilidad de finalización de sus

estudios primarios y/o secundarios a través de la implementación de un plan específico,

adaptado a sus posibilidades”.

En el mismo sentido, la DGCyE sancionó la Resolución Nº 4122 a partir de la cual se

aprobó el Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela para articular

el funcionamiento del Plan FinEs con el desarrollo de los COA. Mediante éste Plan se

atendió a dos situaciones diferentes. Por un lado, la finalización de Nivel Educativo para

obtener el título secundario. Y por el otro, la finalización de año o ciclo para la Vuelta a la

Escuela.

En el primer caso, se dirigió a jóvenes y adultos que habían cursado su escuela

secundaria en todas sus modalidades y planes de estudio y no habían obtenido su título

por adeudar materias y/o espacios curriculares. Permitió la participación de estudiantes

provenientes de instituciones de gestión privada exclusivamente en las sedes de los COA.

Una vez aprobada la asignatura o espacio curricular, se expidió un certificado de

asignatura o espacio aprobado para su presentación ante la escuela de origen la que

tramitaba el respectivo Título Secundario.

Por su parte, la propuesta pedagógica de finalización de año o ciclo para la Vuelta a la

Escuela se dirigió a estudiantes no escolarizados de gestión estatal y se vinculó con las

áreas/materias y espacios curriculares de 8º y 9º año de la EGB, 1º de la Secundaria

Básica y 1º y 2º del Polimodal. Dado que no se trató de una propuesta dirigida a población

adulta, no se desarrollará en éste artículo.

Con el objetivo de generar espacios de enseñanza y aprendizaje que atendieran a la

diversidad de situaciones propias del grupo de estudiantes proveniente de distintas franjas

etarias, el Plan se propuso definir e implementar formatos escolares que

flexibilizaran los de la escuela tradicional en relación con horas de cursada,

asistencia, instancias de evaluación, etc.

1 Resolución ME 917/08

2 Resolución CFE 6

**Caracterización de los sujetos**

A continuación, y de acuerdo a los espacios educativos seleccionados para el presente trabajo, se analizaran los datos obtenidos en instancia de investigación mediante encuestas y entrevistas, en función de describir en cada ámbito respectivo, a los jóvenes y adultos participantes en cada experiencia pedagógica. Para ello se analizaran las dimensiones referentes a *Franja etaria*, *Trayectoria Previa*, *Ocupación* u ocupaciones y *Representaciones* sobre los sujetos de la enseñanza.

* FINES; ***“…Generalmente, los estudiantes se desempeñan laboralmente en el empleo informal…”***
* Teniendo en cuenta que la ley de educación 13688 y la ley nacional 26206 determinan la

obligatoriedad de los estudios secundarios se llevaron adelante diferentes programas y planes

para asegurar la terminalidad de los estudios medios.

En este marco surge en el año 2009 el plan Fines a nivel nacional y llevado adelante por la Pcia

de Bs As durante el 2010.

En una primera etapa estuvo destinado a sujetos pertenecientes al plan de desarrollo social

“Argentina trabaja” quienes provenían de los sectores mas excluidos como ser : barrios, villas de

emergencias, aglomerados de alta vulnerabilidad social lo que implicó el trabajo conjunto con la

dirección de educación de jóvenes y adultos, del plan Fines y la coordinación educativa del plan

ingreso social con trabajo.

El artículo 2° de la resolución 3520/10 del plan Fines menciona que los destinatarios serán

aquellos jóvenes, jóvenes adultos y adultos mayores de 18 años que no cumplimentaron la

educación secundaria y en especial las cooperativas que forman parte del plan “Argentina

trabaja” y aquellas entidades gremiales que nuclean a los trabajadores organizados, en su

fundamentación se menciona “ la educación y el conocimiento son bienes públicos y constituyen

derechos personales y sociales garantizados por el estado”.

La propuesta del Plan Fines implica el desarrollo de clases durante 6 cuatrimestre, dos por año

basados en dos orientaciones, Cs sociales y Gestión y Administración, el dictado de clases se

podía hacer en espacios públicos o privados que reúnan las condiciones necesarias para el

desarrollo de las mismas.

Los cursos podrán ser en los tres turnos, mañana tarde y vespertino, la designación de los

docentes esta dado por la presentación de un proyecto pedagógico más un cv que serán calificado

por orden de merito por la inspectora pedagógica de acuerdo con la jefatura de la región

correspondiente.

Si bien en un principio la terminalidad secundaria estuvo orientada especialmente a las

cooperativas del plan “Argentina trabaja”, el gobierno Nacional en una articulación con la

Provincia de Buenos Aires a partir del plan FinEs inicia una segunda etapa con Plan FinEs

Secundaria, que amplía esta oferta educativa a toda la población mayor de 18 años y que tiene

como objetivo central que jóvenes, adultos y adultos mayores tengan la posibilidad de cursar en

forma presencial y así finalizar sus estudios secundarios. No obstante esto, la Provincia de

Buenos Aires siguió articulado esta oferta educativa con planes que pertenecen a Desarrollo

Social como por ejemplo: el plan “Ellas Hacen”, Plan social que comenzó a articular con

FinEs2, en el año 2013 y que lo integran mujeres mayores de 18años de edad madres de mas de

dos hijos, jefas de hogar, usuarias de la Asignación Universal por Hijo, que en general realizan

trabajos de servicios y/o de microemprendimientos en la economía informal.

Más allá de los cuestionamientos que puedan hacerse sobre FinEs2 o de los programas de

Desarrollo Social que fueron diseñados y que comenzaron a implementarse en la anterior

gestión, es relevante mencionar la importancia que tiene la articulación de estos planes, por los

efectos superadores que genera en la autoestima de esta población de mujeres, el hecho de

* poder acceder a la capacitación y a la educación secundaria al mismo tiempo, las empodera y las

hace protagonistas de su propio aprendizaje.

Otras de las cuestiones que se debe mencionar y que se configura como una característica

particular de esta oferta educativa, es el rol que cumplen las sedes en la implementación y

desarrollo del plan.

Los Movimientos Sociales, junto a otras organizaciones sociales y políticas de la sociedad civil:

capillas. Iglesias de todos los cultos, unidades básicas, locales partidarios, centros comunitarios,

comedores comunitarios, sociedades de fomento, escuelas primarias, escuelas secundarias.

Bibliotecas populares, salas materno- infantiles, centros culturales, fueron las que asumieron la

responsabilidad de abrir sus espacios y de comprometerse con su capital humano, con sus

recursos materiales y simbólicos para hacer viable esta modalidad educativa. El protagonismo y

la función que tienen estas organizaciones sociales son fundamentales porque no solo garantizan

su implementación, sino también su vigencia, tomando en cuenta la tendencia actual de

escolarizar y burocratizar el plan.

Ahora bien, expuesto estas cuestiones formales explicitadas en la normativa y de un acotado

análisis crítico de esta modalidad, nos preguntamos ¿quiénes son verdaderamente los estudiantes

que concurren al plan FinEs2?

Como mencionamos anteriormente la población que habita Fines está conformada por jóvenes y

adultos mayores de 18 años, esta franja de la población que no completó o inició sus estudios en

la edad escolar correspondiente, ha quedado excluida del sistema educativo por diversas razones,

luego de realizar distintas entrevistas se pudo abordar que en la mayoría de los casos han tenido

experiencias negativas en la educación formal y acuden al plan Fines por la exigencia del

mercado laboral y con la intensión de la acreditación para continuar con estudios terciarios o

universitarios También asisten quienes poseen una diversidad de conocimientos y saberes y, si

bien están incluidos en el ámbito laboral, tienen como asignatura pendiente obtener el título

correspondiente al nivel que adeudan pero en todos los casos, el desafío es posibilitar una

efectiva inclusión y evitar que quienes acuden en busca de la educación obligatoria vuelvan a ser

expulsados.

Para poder caracterizar específicamente a los sujetos que participan del plan fines, se realizó un

relevamiento de datos en base a la composición de la matrícula de distintas comisiones en

diferentes sedes y se pudo llegar a las siguientes aproximaciones:

Estos sujetos comprenden en su mayoría mujeres, amas de casa, madres con hijos pequeños, que

trabajan y que por razones de tiempo no pueden concluir sus estudios medios en un Cens o

escuelas medias de adultos, así también coexisten jóvenes que por distintas razones económicas,

familiares, maternidad adolescentes, etc no han finalizado sus estudios; Pero si existe un

denominador común entre aquellos que han tenido un recorrido por la educación media y tiene

que ver con la rigidez del sistema formal de enseñanza desde lo institucional como desde el

cuerpo docente que no contempla situaciones ni vivencias de los estudiantes.

* En su mayoría estos sujetos se desempeñan laboralmente en el empleo informal, algunos con

extensas jornadas laborales por lo que el plan les da esa “oportunidad” de finalizar sus estudios,

en muchos casos las mujeres son empleadas domesticas, peluqueras, o realizan algún tipo de

oficio por lo que pueden organizarse durante los días de cursada y también están los jóvenes y/o

adultos desocupados, quienes en algunos casos reciben el plan social Progresar.

Lejos de ser una población homogénea, en la modalidad Fines conviven jóvenes que comparten

espacios y requerimientos escolares con adultos y adultos mayores esto implica una gran

variedad cultural y generacional que se articula con otro conjunto de diferencias: las

expectativas, los intereses, las experiencias de vida y los conocimientos construidos por fuera del

sistema educativo, ligados a sus prácticas y necesidades y desarrolladas como estrategias y

habilidades que les han permitido vivir y desenvolverse en una sociedad letrada.

Esta heterogeneidad que caracteriza la modalidad muchas veces pone en jaque la posibilidad de

intervención ya que las problemáticas transversales de los diferentes grupos complejiza la tarea

del docente.

Es fundamental tener en cuenta las diferencias de aprendizaje de los jóvenes y/o adultos.

Diferencias que lejos de obviarse requieren de variedad y flexibilidad de ofertas formativas y de

docentes formados para generar herramientas y estrategias de abordaje que enriquezcan la

experiencia educativ

A partir de las normativas explicitadas en los párrafos precedentes, a continuación, la propuesta se orienta a indagar en los sujetos de la educación de adultos, a partir de definir ¿quiénes son verdaderamente los estudiantes que concurren al plan FinEs2?

Como se mencionaba anteriormente la población que habita Fines está conformada por jóvenes y adultos mayores de 18 años, esta franja de la población que no completó o inició sus estudios en la edad escolar correspondiente, ha quedado excluida del sistema educativo por diversas razones, luego de realizar distintas entrevistas se pudo abordar que en la mayoría de los casos han tenido experiencias negativas en la educación formal y acuden al plan Fines por la exigencia del mercado laboral y con la intensión de la acreditación para continuar con estudios terciarios o universitarios. También asisten quienes poseen una diversidad de conocimientos y saberes y, si bien están incluidos en el ámbito laboral, tienen como asignatura pendiente obtener el título correspondiente al nivel que adeudan pero en todos los casos, el desafío es posibilitar una efectiva inclusión y evitar que quienes acuden en busca de la educación obligatoria vuelvan a ser expulsados.

Para poder caracterizar específicamente a los sujetos que participan del plan fines, se realizó un relevamiento de datos en base a la composición de la matrícula de distintas comisiones en diferentes sedes que funcionan en barrios periféricos de los distritos bonaerenses de San Miguel y Moreno, y se pudo llegar a las siguientes aproximaciones:

Estos sujetos comprenden en su mayoría mujeres, amas de casa, madres con hijos pequeños, que trabajan y que por razones de tiempo no pueden concluir sus estudios medios en un Cens o escuelas medias de adultos, así también coexisten jóvenes que por distintas razones económicas, familiares, maternidad adolescentes, etc., no han finalizado sus estudios; Pero si existe un denominador común entre aquellos que han tenido un recorrido por la educación media y tiene que ver con la rigidez del sistema formal de enseñanza desde lo institucional como desde el cuerpo docente que no contempla situaciones ni vivencias de los estudiantes.

Generalmente, los estudiantes se desempeñan laboralmente en el empleo informal, algunos con extensas jornadas laborales por lo que el plan les da esa “oportunidad” de finalizar sus estudios, en muchos casos las mujeres son empleadas domesticas, peluqueras, o realizan algún tipo de oficio por lo que pueden organizarse durante los días de cursada y también están los jóvenes y/o adultos desocupados, quienes en algunos casos reciben el plan social Progresar.

Lejos de ser una población homogénea, en la modalidad Fines conviven jóvenes que comparten espacios y requerimientos escolares con adultos y adultos mayores esto implica una gran variedad cultural y generacional que se articula con otro conjunto de diferencias: las expectativas, los intereses, las experiencias de vida y los conocimientos construidos por fuera del sistema educativo, ligados a sus prácticas y necesidades y desarrolladas como estrategias y habilidades que les han permitido vivir y desenvolverse en una sociedad letrada.

Esta heterogeneidad que caracteriza la modalidad muchas veces pone en jaque la posibilidad de intervención ya que las problemáticas transversales de los diferentes grupos complejiza la tarea del docente. Es fundamental tener en cuenta las diferencias de aprendizaje de los jóvenes y/o adultos. Diferencias que lejos de obviarse requieren de variedad y flexibilidad de ofertas formativas y de docentes formados para generar herramientas y estrategias de abordaje que enriquezcan la experiencia educativa.

* CENS: ***“…Tenía algo pendiente… un sueño, una meta y***

***hoy lo pienso en*** ***relación a seguir estudiando…”***

* En relación a los sujetos jóvenes y adultos que asisten a los CENS, la

indagación fue realizada en el CENS 454 de Castelar Sur, Partido de Morón. El

mismo cuenta con tres turnos (mañana, tarde y noche) donde asisten jóvenes

menores de 18 años, jóvenes mayores y adultos. En la mayoría de los cursos

puede observarse esta diversidad en cuanto a la composición etarea, en donde

prevalecen los jóvenes por sobre los adultos. Cabe aclarar que las entrevistas

se llevaron adelante con sujetos que tiene entre 16 y 49 años, lo que permite

hacer visible la heterogeneidad en las trayectorias escolares y de vida que si

bien aporta un primer acercamiento a la caracterización de su población, esta

debe continuar construyéndose de acuerdo a las realidades sociales,

económicas y políticas de dicha población.

De los datos aportado se puede establecer en un primer momento en cuanto a

las trayectorias escolares, que la mayoría de los sujetos no pudieron continuar

sus estudios en la edad establecida por la ley, por situaciones económicas

donde debieron priorizar trabajos por sobre educación ya que el contexto así lo

demandaba, explicitándose “…estudie hasta los 18 el 9º, por trabajo y familia,

no pude continuar…”, “no pude estudiar antes porque mis padres trabajaban y

debía cuidar a mis hermanos menores…”, “ ante la crisis financiera del 83, 84

deje de estudiar por trabajo, para ayudar a mis padres…” quedando postergada

en muchas de la situaciones analizadas no solo la educación secundario sino

también la primaria. Y siendo retomadas a partir de las diferentes realidades

que los conforman, de adultos.

Al indagarse sobre los niveles educativos de los grupos familiares, se pudo

observar que en la mayoría de las situaciones, los padres alcanzaron un nivel

primario donde el porcentaje de los que pudieron finalizarlo es mayor ante los

que no pudieron finalizar, mientras que los hermanos en la mayoría de los

casos tienen un nivel secundario incompleto. No ya los hijos, quienes en mayor

porcentaje se encuentran actualmente estudiando, ya sean en nivel primario,

secundario e incluso secundario de adultos.

En otro punto al profundizar la indagación sobre motivaciones que impulsaron a

continuar los estudios secundarios, la mayor parte de los sujetos establecen

que las motivaciones están estrechamente relacionadas con la idea de ser

“ejemplos para los hijos” y como “algo pendiente en sus vidas”. Pudiéndose ver

esto en verbalizaciones tales como “tenía algo pendiente para hacer… terminar

el secundario…”; “tenía algo pendiente… un sueño, una meta y hoy lo pienso

en relación a seguir estudiando…”; “darle el ejemplo a mis hijos”; “inculcarles a

mis hijos lo mismo…” etc.

Continuando y al intentar saber los motivos de elección de esta modalidad y no

otra para adultos, la mayoría de las respuestas fueron en función a la cercanía

o la pertenencia de la institución al barrio como así también se menciono a la

institución como “colegio libre de tantas estructuras tradicionales…”.

En este momento se considera importante, dar cuenta sobre las ideas

explicitadas por los entrevistados a cerca de cómo consideran debe ser la

escuela secundaria, entendiendo según sus relatos que las mismas deben no

ser estructuradas, que deben acompañar el proceso de formación de los

sujetos, donde es necesario que exista libertad de expresión, enseñar mas

1

* sobre cosas que les interesen a los estudiantes, derechos, historia Argentina,

temas actuales vinculados a cuidados del medio ambiente etc. Lo que permite

inferir cuan significativo es tomar en consideración cuales son los intereses que

tiene los sujetos, para que de manera articulada educación, educando y

educados puedan construir conocimiento

* En relación a los sujetos jóvenes y adultos que asisten a los CENS, la

indagación fue realizada en el CENS 454 de Castelar Sur, Partido de Morón. El

mismo cuenta con tres turnos (mañana, tarde y noche) donde asisten jóvenes

menores de 18 años, jóvenes mayores y adultos. En la mayoría de los cursos

puede observarse esta diversidad en cuanto a la composición etarea, en donde

prevalecen los jóvenes por sobre los adultos. Cabe aclarar que las entrevistas

se llevaron adelante con sujetos que tiene entre 16 y 49 años, lo que permite

hacer visible la heterogeneidad en las trayectorias escolares y de vida que si

bien aporta un primer acercamiento a la caracterización de su población, esta

debe continuar construyéndose de acuerdo a las realidades sociales,

económicas y políticas de dicha población.

De los datos aportado se puede establecer en un primer momento en cuanto a

las trayectorias escolares, que la mayoría de los sujetos no pudieron continuar

sus estudios en la edad establecida por la ley, por situaciones económicas

donde debieron priorizar trabajos por sobre educación ya que el contexto así lo

demandaba, explicitándose “…estudie hasta los 18 el 9º, por trabajo y familia,

no pude continuar…”, “no pude estudiar antes porque mis padres trabajaban y

debía cuidar a mis hermanos menores…”, “ ante la crisis financiera del 83, 84

deje de estudiar por trabajo, para ayudar a mis padres…” quedando postergada

en muchas de la situaciones analizadas no solo la educación secundario sino

también la primaria. Y siendo retomadas a partir de las diferentes realidades

que los conforman, de adultos.

Al indagarse sobre los niveles educativos de los grupos familiares, se pudo

observar que en la mayoría de las situaciones, los padres alcanzaron un nivel

primario donde el porcentaje de los que pudieron finalizarlo es mayor ante los

que no pudieron finalizar, mientras que los hermanos en la mayoría de los

casos tienen un nivel secundario incompleto. No ya los hijos, quienes en mayor

porcentaje se encuentran actualmente estudiando, ya sean en nivel primario,

secundario e incluso secundario de adultos.

En otro punto al profundizar la indagación sobre motivaciones que impulsaron a

continuar los estudios secundarios, la mayor parte de los sujetos establecen

que las motivaciones están estrechamente relacionadas con la idea de ser

“ejemplos para los hijos” y como “algo pendiente en sus vidas”. Pudiéndose ver

esto en verbalizaciones tales como “tenía algo pendiente para hacer… terminar

el secundario…”; “tenía algo pendiente… un sueño, una meta y hoy lo pienso

en relación a seguir estudiando…”; “darle el ejemplo a mis hijos”; “inculcarles a

mis hijos lo mismo…” etc.

Continuando y al intentar saber los motivos de elección de esta modalidad y no

otra para adultos, la mayoría de las respuestas fueron en función a la cercanía

o la pertenencia de la institución al barrio como así también se menciono a la

institución como “colegio libre de tantas estructuras tradicionales…”.

En este momento se considera importante, dar cuenta sobre las ideas

explicitadas por los entrevistados a cerca de cómo consideran debe ser la

escuela secundaria, entendiendo según sus relatos que las mismas deben no

ser estructuradas, que deben acompañar el proceso de formación de los

sujetos, donde es necesario que exista libertad de expresión, enseñar mas

1

* sobre cosas que les interesen a los estudiantes, derechos, historia Argentina,

temas actuales vinculados a cuidados del medio ambiente etc. Lo que permite

inferir cuan significativo es tomar en consideración cuales son los intereses que

tiene los sujetos, para que de manera articulada educación, educando y

educados puedan construir conocimient

En relación a los sujetos jóvenes y adultos que asisten a los CENS, la indagación fue realizada en el CENS 454 de Castelar Sur, Partido de Morón. El mismo cuenta con tres turnos (mañana, tarde y noche) donde asisten jóvenes menores de 18 años, jóvenes mayores y adultos. En la mayoría de los cursos puede observarse esta diversidad en cuanto a la composición etárea, en donde prevalecen los jóvenes por sobre los adultos. Cabe aclarar que las entrevistas se llevaron adelante con sujetos que tiene entre 16 y 49 años, lo que permite hacer visible la heterogeneidad en las trayectorias escolares y de vida que si bien aporta un primer acercamiento a la caracterización de su población, esta debe continuar construyéndose de acuerdo a las realidades sociales, económicas y políticas de dicha población.

De los datos aportado se puede establecer en un primer momento en cuanto a las trayectorias escolares, que la mayoría de los sujetos no pudieron continuar sus estudios en la edad establecida por la ley, por situaciones económicas donde debieron priorizar trabajos por sobre educación ya que el contexto así lo demandaba, *explicitándose “…estudie hasta los 18 el 9º, por trabajo y familia, no pude continuar…”, “no pude estudiar antes porque mis padres trabajaban y debía cuidar a mis hermanos menores…”, “ ante la crisis financiera del 83, 84 deje de estudiar por trabajo, para ayudar a mis padres…”* quedando postergada en muchas de la situaciones analizadas no solo la educación secundario sino también la primaria. Y siendo retomadas a partir de las diferentes realidades que los conforman, de adultos.

Al indagarse sobre los niveles educativos de los grupos familiares, se pudo observar que en la mayoría de las situaciones, los padres alcanzaron un nivel primario donde el porcentaje de los que pudieron finalizarlo es mayor ante los que no pudieron finalizar, mientras que los hermanos en la mayoría de los casos tienen un nivel secundario incompleto. No ya los hijos, quienes en mayor porcentaje se encuentran actualmente estudiando, ya sean en nivel primario, secundario e incluso secundario de adultos.

En otro punto al profundizar la indagación sobre motivaciones que impulsaron a continuar los estudios secundarios, la mayor parte de los sujetos establecen que las motivaciones están estrechamente relacionadas con la idea de ser *“ejemplos para los hijos”* y como *“algo pendiente en sus vidas”*. Pudiéndose ver esto en verbalizaciones tales como *“tenía algo pendiente para hacer… terminar el secundario…”; “tenía algo pendiente… un sueño, una meta y hoy lo pienso en relación a seguir estudiando…”; “darle el ejemplo a mis hijos”; “inculcarles a mis hijos lo mismo…”* etc.

Continuando y al intentar saber los motivos de elección de esta modalidad y no otra para adultos, la mayoría de las respuestas fueron en función a la cercanía o la pertenencia de la institución al barrio como así también se menciono a la institución *como “colegio libre de tantas estructuras tradicionales…”.*

En este momento se considera importante, dar cuenta sobre las ideas explicitadas por los entrevistados acerca de cómo consideran debe ser la escuela secundaria, entendiendo según sus relatos que las mismas deben no ser estructuradas, que deben acompañar el proceso de formación de los sujetos, donde es necesario que exista libertad de expresión, enseñar mas sobre cosas que les interesen a los estudiantes, derechos, historia Argentina, temas actuales vinculados a cuidados del medio ambiente etc. Lo que permite inferir cuan significativo es tomar en consideración cuales son los intereses que tiene los sujetos, para que de manera articulada educación, educando y educados puedan construir conocimiento.

* MEDIA: ***“…Creen que somos todos burros…”***

Por último, la indagación sobre los sujetos que realizan su trayectoria educativa en Media de Adultos fue desarrollada en la Escuela Secundaria Nº 3 de José C. Paz. En dicho establecimiento se realizaron 20 entrevistas a estudiantes de los tres años (entre 16 y 30 años) que conforman la modalidad, a modo de muestra, y se obtuvieron los siguientes resultados.

En relación a las Trayectorias previas, en general los estudiantes cursaron los primeros años (1º, 2º y 3º), viendo interrumpidas sus trayectorias por diferentes motivos. Algunos entrevistados se inscribieron directamente en la modalidad de adultos, sin tener un paso por la escuela secundaria.

En lo referente a la Ocupación, el 70% de los entrevistados mencionó tener alguna (sea remunerada o no). Resultó complejo explicar a los entrevistados la implicancia de reconocer sus ocupaciones aunque éstas no fueran remuneradas. En función de lo cual, pudo observarse que las mismas tienen que ver con; cuidado de niños (hermanos, hijos propios, o de terceros), tareas domésticas, ya sea en sus domicilios o de forma remunerada, “changas” varias (venta ambulante, servicios, venta de ropa, comercio, mantenimiento). A su vez, llevar o retirar a niños de la escuela fue una constante en las ocupaciones de los entrevistados. Un dato importante es que del total de los entrevistados, sólo dos contaban con empleo formal.

Cuando los estudiantes fueron consultados sobre el “¿Para qué quieren terminar la escuela secundaria?”, el 80 % mencionó ideas asociadas a *“para ser alguien”, “para conseguir un mejor trabajo”, “para trabajar mejor y no matarme laburando”, “para conseguir un trabajo digno”.* En relación a estos aspectos, también se obtuvieron respuestas tales cómo; *“para cerrarle la boca a mis hermanos, ellos no terminaron y dicen que yo tampoco puedo”, “para entrar a la policía federal y ser alguien”.*

Los estudiantes entrevistados también fueron consultados sobre el motivo de la elección para terminar sus estudios en la escuela media de adultos y no en otras modalidades (Fines, Cens). Al respecto, las respuestas se expresaron en torno a: *“Fines no sé que es”, “me dijeron que no servía Fines”, ”no sabía que había otros lugares para terminar de adultos” “me queda más cómodo venir acá”, ”no creo que en dos días se pueda aprender mucho”, ”me gusta la escuela, “éste era el único lugar al que podía venir por el horario nocturno”, “me gusta venir a la noche”, “me dijeron que no podía en Fines por la edad, tengo 16”.*

En relación a los obstaculizadores para asistir a clases, el total de los entrevistados hizo referencia a dificultades derivadas de sus ocupaciones. Se obtuvieron respuestas tales como; *“Si el San Martin (ferrocarril) se atrasa llego como a las 20hs.”,”A veces tengo que ir a trabajar a capital para suplantar a mi mamá”, ”Cuido a mis hermanos, y venir de noche me da un poco de miedo”, ”los viernes trabajo hasta tarde”, “si mi hijo se enferma no puedo venir porque es bebé”, “el laburo, no me dan los tiempos y a veces no me dejan salir temprano”, “vivo lejos y no hago tiempo a llegar”.*

Cuando los estudiantes fueron consultados sobre que cuestiones debería mejorar la escuela, las respuestas fueron diversas; *“que los más chicos dejen dar clases”, “los docentes tienen que venir a trabajar”, “que nos dejen salir temprano”, “que mejoren las condiciones, que enseñen más”, “que no se corte tanto la luz”.* Etc.

Uno de los aspectos más interesantes a analizar de lo que se desprende de las entrevistas, tiene que ver con como creen los estudiantes que son vistos por los docentes, es decir que representaciones creen que tienen sobre ellos. Al respecto, se mencionaron respuestas tales como: *“Creen que somos todos burros”, “que somos rompequinotos porque preguntamos mucho, como si fuéramos de primaria”, “como que somos burros, no tienen ganas de enseñarnos”, “ellos vienen, te ponen tareas y si las haces o no, no les importa, total les pagan igual. Ellos creen que somos unos burros”, “no saben quiénes somos”, “algunos docentes creen que como a la mayoría de los pibes no les interesa nada, que todos somos iguales, y no es cierto”, “piensan que somos vagos y que por eso no hacemos las cosas”, “muchos, no nos conocen”.*

Otro aspecto importante es mencionar que tres de los estudiantes entrevistados se encuentran en algún proceso dependiente del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil, a la espera de instancia de juicio oral. La asistencia regular a la escuela representa una condición para sostener su condición de libertad.

En síntesis, en Media de adultos los estudiantes refieren un denominador común que atraviesa la gran mayoría de las situaciones personales, el cual tiene que ver con su condición de trabajadores y trabajadoras (ya sea que estén ocupados o no). A su vez, y en relación a lo anterior, las organizaciones familiares a las que pertenecen, en algunas situaciones representan un obstáculo para su trayectoria, y en otras un facilitador. Por otra parte, también se trata de un espacio pedagógico donde los estudiantes jóvenes y adultos no se sienten reconocidos en sus saberes y capacidades, donde la despersonalización y el desconocimiento institucional hacia sus trayectorias configuran situaciones que reproducen acciones que, en última instancia, resultan ser expulsivas.

**Conclusiones:**

A partir de lo expuesto, es posible señalar los siguientes rasgos generales observados en los sujetos de la educación de adultos;

* Se trata de estudiantes en debate con sus circunstancias y con un horizonte centrado en la promesa de mejorar sus condiciones materiales de vida, a partir de la acreditación de sus estudios secundarios.
* Estudiantes que en su mayoría han experimentado trayectorias educativas truncas o negativas.
* Muchos de los entrevistados refieren una necesidad de concretar también un objetivo personal, intimo, con respecto a sus historias de vida.
* Que muchas veces se sienten subestimados en sus potencialidades y capacidades.
* Que el componente de género supone una matrícula mayormente femenina.
* Estudiantes que identifican una recurrencia en las metodologías de enseñanza y aprendizaje que no los contempla en sus particularidades, como sujetos activos de sus trayectorias educativas.
* La franja etaria mayoritaria, teniendo en cuenta las tres experiencias educativas de jóvenes y adultos consultadas, se compone de personas de entre 16 a 35 años.
* El empleo informal representa un aspecto característico que atraviesa a la mayoría de las personas consultadas.

**Reflexiones finales:**

A modo de exponer cuestiones que resultan de la experiencia de trabajo cotidiano con sujetos de la educación de jóvenes y adultos de los autores de la presente ponencia, y de la investigación realizada para éste trabajo, es posible mencionar algunas reflexiones e interrogantes que tensionen nuestras prácticas cotidianas, y que resultan necesarios para aportar a la superación de las problemáticas identificadas con mayor fuerza;

* Pensar (generar/proponer) espacios institucionales de capacitación específicos para el trabajo con jóvenes y adultos.
* Evitar la reproducción de prácticas escolarizantes.
* Retomar los saberes previos de los estudiantes, como punto de partida fundamental para explicitar el sentido de la educación de jóvenes y adultos.
* Tener en cuenta a los estudiantes como sujetos activos de sus trayectorias educativas.
* Identificar cómo y de qué forma nos interpela éste nuevo escenario de la educación de jóvenes y adultos, y poder pensar al educador a partir de sus debilidades y fortalezas.
* Explicitar en cada espacio educativo del que se forme parte, que la educación de jóvenes y adultos refiere no solo una historia específica, sino que se torna fundamental pensar estrategias propias y novedosas, que tengan como prioridad el trabajo en conjunto con otros actores y organizaciones participantes en la trayectoria educativa de jóvenes y adultos.

|  |
| --- |
| **COMISIÓN N° 5**  **“Educación media de adultos”** |

**De sujetos, de conocimientos y de escuela: los desafíos de la construcción de la utopía en la inminencia del presente**

Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA - CEIPH

Santana, Fernando (fergero@hotmail.com)

Voboril, Laura (lauravoboril@gmail.com)

Wainstein, Lucía (paraluw@gmail.com)

**A modo de introducción:**

En esta disertación nos centraremos en analizar al sujeto de la educación de jóvenes y adultos y sus reconfiguraciones, así como a las nuevas formas en las que el mismo se relaciona con el saber dentro de la escuela. Para esto, tomaremos como objeto de estudio a los y las estudiantes del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA (CEIPH), primera experiencia de este tipo en el país, que funciona desde el año 2004 en el barrio de Almagro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, al interior de la fábrica recuperada que le da nombre. Se propondrá un análisis diacrónico que permita pensar la variabilidad en su composición desde el momento fundacional hasta el presente.

A modo de palabras preliminares, vale decir que el Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA, surge en el contexto de la crisis económica, social y política que atravesó el país con el fin del período menemista y el estallido de la crisis del 2001.

Como resultante de la avanzada neoliberal nos encontramos con la emergencia de un nuevo actor social, las organizaciones sociales y populares, que definen tomar en sus manos problemáticas insatisfechas de los sectores populares (que son, siempre, los sectores más afectados por la crisis). Así, a la lucha por la vivienda digna, por el trabajo, por la salud (por nombrar solo algunos de estos derechos violentados), adquiere un carácter inédito el hecho de tomar también la educación como una herramienta en disputa, como parte de las demandas y las conquistas del campo popular organizado que da pelea por una educación propia, organizada desde abajo, desde las bases, que interpele al sistema educativo de conjunto. Si bien es cierto que existen antecedentes en América Latina y en la propia Argentina que aparecen como antecedentes insoslayables (grupos ligados al movimiento de curas tercermundistas, las experiencias anarquistas y socialistas de principio de siglo, por mencionar algunos momentos, que podemos pensar como antecedentes de Educación Popular y como búsqueda de otro tipo de educación que dé cuenta de las necesidades del pueblo), lo que resulta novedoso es la incorporación de la pedagogía de la educación popular al sistema educativo formal, al que se elige interpelar desde adentro. Es decir, se trata de escuelas que se gestan desde abajo, pero que se proyectan en una lucha más amplia que busca incidir en la creación de políticas públicas que permitan dar cuenta de las demandas insatisfechas de la población, y con ello, atender a sus necesidades con un proyecto pedagógico específico, que busque la transformación de las relaciones sociales existentes, ocupando la escuela, que es el territorio de construcción de hegemonía de la clase dominante, para hacer de ella un territorio en disputa por generar nuevos sentidos y prácticas.

La educación popular rescata a la pedagogía para ubicarla en un horizonte mucho más amplio, sin negar a esta y dotándola de una particularidad, y es la construcción de relaciones sociales educativas atravesadas por la forma como se da el poder en el saber y en sus prácticas, lo que la lleva a enfrentar al discurso tecnocrático (Mejía, 2012:51).

Resignificando esta historia, sintetizando *¨fragmentos y memorias de las luchas populares y de la pedagogía contestataria¨* (Michi, 2008:40), a partir del año 2004 se conforma en el país un movimiento educativo de creación de bachilleratos populares, del cual el Bachillerato Popular IMPA, objeto de esta presentación, resulta la primera experiencia, a partir de la articulación entre la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares Histórica y el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas. Los bachilleratos populares vienen a dar respuesta y van a definir su especificidad en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos, incorporando en ella a la educación popular, dentro de los cánones del sistema formal. Al decir de Rodríguez Brandao (1985):

la educación popular es la negación de una educación dirigida a las camadas populares como forma compensatoria de legitimación de la necesidad política de mantener sujetos populares fuera del alcance de una educación verdadera. Por lo tanto, es afirmación no sólo de la posibilidad de emergencia de una educación para el pueblo –lo que implicaría la reproducción legitimada de dos educaciones, condición de la desigualdad- sino de la necesidad de transformación de todo el proyecto educativo de una formación social a partir del punto de vista de trabajo popular (s/d).

Conjugar en un mismo movimiento estas dos expresiones (Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Popular -también dotadas de una carga histórica que ha llevado a pensarlas, incluso, como antagonistas (Rodríguez Brandao, 1985)) es parte de la propuesta pedagógica que estos bachilleratos expresan.

Por estar destinada a un sujeto que o bien es disruptivo para el sistema, (y que requiere una modalidad especial que lo reencauce) o bien potencialmente lo será (y como es previsible suponer, ningún sistema hegemónico alienta el desarrollo de la contrahegemonía) de estas definiciones se desprende una concepción periférica de la Educación Popular. (CEIP, 2016)

Las tensiones periferia/centro, hegemonía/contrahegemonía resultan nodales al momento de reflexionar sobre la experiencia y lo acumulado en más de 12 años de existencia de los bachilleratos populares. Sobre ellas se volverá más adelante.

**De sujetos: Los estudiantes del Bachillerato Popular IMPA**

La Educación de Adultos, cuyo origen se remonta al periodo de entreguerras, surge ligada al trabajo con desocupados, campesinos y obreros no calificados; y va adquiriendo importancia hasta llegar en el año 1949 a la realización en Dinamarca de la Primera Conferencia de la Educación de Adultos[[90]](#footnote-91). Su llegada a América Latina se produce a través de la Agencia Interamericana de Desarrollo y focaliza su acción en el trabajo con las poblaciones campesinas y en una diversidad de tareas, asociadas por lo general al ámbito de la educación no formal (Mejía, 2011). En la Argentina, el conjunto de experiencias de educación con poblaciones adultas se definió en función de las características de sus destinatarios. Dice al respecto Silvia Brusilovsky (2006):

El concepto de educación de adultos se define desde dos perspectivas: por la edad de la población hacia quienes se dirigen las actividades o por sus características sociales. En este trabajo se asume este segundo enfoque, ya que- en la Argentina y en América Latina- la expresión constituyó un eufemismo para hacer referencia a la educación –escolar y no escolar- de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares. Es la clase social hacia la que se dirigen las ofertas, y el nivel de educación de sus potenciales participantes, lo que ha dado lugar a que sea nombra como ´educación de adultos´ (p.10).

De este modo, se fue configurando una identidad del sujeto de la Educación de Adultos en función de estas dos características: su pertenencia a los sectores populares y su edad. Asociadas a estas, entonces, aparecieron diversas significaciones. Así, al sujeto adulto en condición de cursada, se le asignó como principal valoración el hecho de la motivación, entendida esta casi como una entelequia, dando por obvio que quien en su momento no había podido finalizar sus estudios ¨en tiempo y forma¨ según lo reglado en las normativas escolares, ahora lo hacía por voluntad individual (el voluntarismo también aparecía como otro atributo de los sujetos de la educación de adultos), movido por el deseo de culminar sus estudios.

Esta mirada *romántica* del sujeto llevaba indefectiblemente al ocultamiento de los motivos que llevaron a esa condición de su condición de precariedad educativa. Así, se construyó el discurso dominante que vino a llenar de sentidos a la EDJA, con un carácter fuertemente compensatorio, que no planteara la resolución de las desigualdades en las posibilidades de escolarización. Si con Freire (2010) aceptamos que los sectores populares son *¨seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí¨*, que viven en *¨la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor¨* (p.38), o con Gramsci (1975), sostenemos que el sentido común a partir del cual construyen sus significados los sectores populares toma prestadas concepciones del mundo propias de los sectores dominantes y dirigentes, que han llegado a internalizarse como propias, de modo tal que al *¨haber sido convencido una vez de manera fulgurante es la razón permanente de la persistencia de la convicción, aún cuando no se la sepa argumentar¨* (p.25), puede ponerse en duda el mismo concepto de motivación. ¿Hasta qué punto la motivación es una atribución de los sujetos dominados y no una concesión de las clases dominantes, que piensan a la educación y a la escuela como perpetuadora de las propias relaciones de desigualdad? ¿Hasta qué punto el discurso de la motivación no es una introyección de la culpa por no haber finalizado los estudios a tiempo, creído así por los propios sujetos que toman prestado el sentido del deber ser de la educación? En todo caso, si aparece como emergente en los discursos de los sujetos que pueblan las aulas de la Educación de Adultos la explicitación del deseo por culminar su escolarización, se trata de pensar a la motivación como una categoría a deconstruir, para luego volver a construirla. La motivación no es una realidad del sujeto de la educación de adultos sino un concepto en disputa que pugna por la recuperación de su sentido. En la medida que se transforman las relaciones de subordinación, también se modificará el sentido común, y con él, el lenguaje, porque el sentido común se plasma en un lenguaje, así como también se codifican en él las relaciones sociales y también, ¨ *frecuentemente aparece en él con nitidez lo que los hablantes de una época creían que era el ser y el deber ser de su sociedad¨* (Pacili, 1984:37). Transformar el sentido común es transformar también el lenguaje. Elegir trabajar a partir de la motivación en poner en juego esos significados y politizarlos, desenmascarando los discursos que se ocultan tras de sí, para poder construir un sentido de la educabilidad como derecho, que ha sido negado, y que requiere, también ser recuperado.

Los propios cambios implementados en la composición de la matrícula de la Educación de Adultos a escala micro, son los mismos que signaron el derrotero de los estudiantes que pueblan las aulas del Bachillerato IMPA. En sus inicios por el año 2004, la matrícula del bachillerato se conformaba de jóvenes y adultos que habían abandonado sus estudios secundarios por motivos diversos, pero con puntos de contacto: la incapacidad del sistema educativo tradicional de atender sus particularidades como trabajadores o trabajadoras, padres o madres, y principalmente, como jóvenes y adultos de los sectores populares. Y junto con ello, portaban la estigmatización de su realidad social y de su clase. Si bien esta última característica aglutinadora se ha mantenido constante con el paso de los años, el sujeto de la educación de jóvenes y adultos en general y del Bachillerato Popular se ha reconfigurado. La aprobación de la Ley Nacional de Educación 26.206 en el año 2010, que establece la obligatoriedad de la educación media, impone al Estado la necesidad de generar alternativas para aquellos jóvenes que son expulsados de la Escuela Secundaria. Así, la población de la Educación de Jóvenes y Adultos cuenta ahora con una nueva composición en lo que al estudiantado respecta. Los mayores de edad con ¨aspiraciones personales¨ y de ¨horizontes posibles¨; son ahora, en su mayoría, jóvenes menores de edad, atravesados por las nuevas problemáticas que el sistema tiene para ellos. La expulsión de las escuelas medias y la obligación de finalizar los estudios, las situaciones de consumo problemático en las que se encuentran inmersos, los circuitos de marginalización y de penalización de la pobreza, la institucionalización y la necesidad de acudir a la escuela como boleto a la libertad.

Podemos decir que el sujeto de la Educación de Jóvenes y Adultos está siendo objeto de una recomposición en los últimos años, como consecuencia de los múltiples cambios de la estructura social y política y un círculo creciente de pauperización y de pobreza; podemos observar un cambio en torno a las valoraciones que estos sujetos construyen sobre el objeto escuela y también, sobre las significaciones de su estar en ella y con estas, un nuevo escenario de posibilidades, en el que los viejos esquemas no necesariamente pueden dar cuenta, en donde a la ¨motivación¨ introyectada como deseo del sujeto se le carga la imposición de un sistema en el que la frontera entre ir o no ir a la escuela es, en muchos casos, motivo de mantener la libertad o no, o hasta un sinónimo de distinción entre los propios sectores populares en donde el paso asignado a la formación sigue oficiando de barrera simbólica.

**De conocimientos – La Educación Popular y la búsqueda de la conciencia crítica**

El bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA orienta su práctica pedagógica, tomando la categoría de Brusilovsky y Cabrera (2008) en pos de la construcción de un sujeto crítico con vocación transformadora de la realidad:

Uno de los logros escolares consistiría en que los estudiantes pudieran reconocer cómo se produce el poder tanto en el nivel social y político y en la vida cotidiana y cómo es factible de revertir estas situaciones.

Entendiendo esa criticidad de los sujetos que se busca construir como proyecto pedagógico en términos de sujeto político, las propuestas didácticas se valen de estrategias que buscan habilitar la palabra de los estudiantes y convocarlos a analizar el contexto en el que se despliegan sus experiencias vitales, sin caer en el basismo de la experiencia ni en la vanguardia del iluminado. Como opción política, entendemos que es necesario partir del conocimiento por parte de los docentes del lenguaje que habla y da identidad a los y las estudiantes y de sus representaciones y visiones construidas o heredadas en torno al mundo. Si entendemos a los docentes, con Gramsci, en tanto intelectuales dirigentes y direccionadores del proceso educativo, creemos que necesariamente el punto de partida tiene que ser la realidad de los sujetos. Realidad fragmentada, reconfigurada, en su estatismo que invisibiliza las posibilidades de incidir sobre ella para transformarla, que se acepta como única, fija y por eso mismo, inmodificable. Provenientes de una *cultura del silencio* (Freire, 2010), propiciar instancias de debate que inviten a los estudiantes a expresar sus opiniones, conjeturar hipótesis o transferir conocimientos de un contexto a otro (Perkins - Salomon, 1992) son instancias del trabajo pedagógico que permiten ir adentrándose en esas culturas que habitan las aulas, y también, generar la posibilidad de la construcción de una nueva cultura común. Esto no es una renuncia al conocimiento académico, sino todo lo contrario: es pensar al aula y a los espacios educativos (que necesariamente deben trascender al aula) como la conjugación, el entrecruzamiento de saberes provenientes de diversos ámbitos, como lo pueden ser el académico, pero también lo es el mundo del trabajo, la propia experiencia vital y de clase, los saberes de lucha. Una pedagogía de la educación popular, según Mejía (2012) debe romper la jerarquía entre saberes y conocimiento, que legitima a los segundos por encima de los primeros. Los saberes, en tanto provienen de las propias realidades de los sujetos, gozan de una mayor legitimidad en tanto han resultado eficaces para dar cuenta del mundo tal como lo conocían, con sus naturalizaciones. El conocimiento, que no puede explicarse sin la existencia de saberes, y tiene existencia sólo en relación, aparece muchas veces desligado de esa realidad y en su carácter más artificioso de construcción de un otro, que resulta ajeno. Por eso es necesario desfetichizarlo, problematizarlo y con ello, volverlo una construcción política, como resultante de relaciones de poder y de negociaciones. Pero también, de encubridor de aquellos saberes sojuzgados, que no condicen con la visión hegemónica del mundo. Por eso es que hay que visibilizar los saberes sometidos, como acto de conciencia para que se comprenda socialmente cómo se construyen y su fundamento epistemológico diferente al dominante. ¨T*oda acción pedagógica en educación popular implica una acción práctica sobre la realidad y un ejercicio de búsqueda y trabajo para la conformación de colectivos, mediante los cuales esa tarea sea resuelta y se construya nueva sociedad¨* (Mejía, 2012:95). Y en esa construcción, el conocimiento debe ser herramienta que le permita a los oprimidos desocultar las relaciones de poder que hacen que esas condiciones de opresión, por ejemplo, sean posibles. Se intenta, de modo progresivo y a partir de las propuestas pedagógicas pensadas colectivamente, correr a los estudiantes de su ideología alienante, aquella que *“(…) es, pues, tanto una manifestación de desconocimiento como una forma generalizada de pensar. Esta ideología para desconocer la realidad sustituye el conocimiento de lo real por ilusiones.”* (Carrizales Retamoza.1986: 4).

En los últimos años a las problemáticas más habituales entre los sujetos de la EDJA, estigmatización social y *vergüenza como temor a no responder a las expectativas del entorno social* (Kaplan, 2011: 100) -en algunos casos a causa de sus trayectorias escolares poco exitosas, en otros por sus mismas condiciones materiales de existencia-, ausentismo como condición estructural – oportunidades de trabajo transitorio, obligación de cuidar de sus hijos o hermanos menores, conflictos familiares, mudanzas-, dificultades en los modos de encarar al objeto texto y escritura *inexperta* (Alvarado, 2003), etc. se han hecho evidentes nuevos desafíos para los docentes: dificultades para el trabajo colectivo, resistencia a participar de los intercambios orales y la imposibilidad de sostener la jornada de clase completa.

Estas manifestaciones pueden, en algunos casos, ser explicadas como prácticas de oposición (Giroux, 1985) y resistencia (Rockwell, 1995) en las que los silencios o la evasión de la hora de clase pueden ser leídos como síntomas de la tensión entre el discurso propuesto por el docente y los saberes de los estudiantes. La tarea de los profesores es poder detectar esos silencios, hacer emerger lo que no es dicho y relacionarlo con su propio discurso para evitar que el malestar derive en deserción.

Muchos estudiantes sienten que tanto el aula como las instituciones educativas son espacios donde sus modos de vivir y sentir no tienen lugar. Muchos terminan incluso abandonando estas instituciones que los incluyen formalmente pero los excluyen culturalmente. (Kaplun, 2004)

Ahora bien, si consideramos la transformación que el sujeto de la EDJA viene atravesando en los últimos años, podemos encontrar nuevas explicaciones a su oposición/resistencia. El nuevo sujeto de la EDJA, tomando como muestra a los estudiantes del Bachillerato Popular IMPA, se trata de un sujeto cuyo acceso a la educación no está centrado necesaria y únicamente en la escuela como frontera (Duchatzky, 1999), como horizonte de posibilidades para traspasar fronteras simbólicas. Se trata más bien de un sujeto joven y vulnerado, que en muchos casos acude a la escuela con un fin específico y particular – obtener el título para sus padres, no ser enviado a un instituto de menores, recuperar definitivamente su libertad y salir del sistema carcelario, u ocupar el tiempo en algo que lo aleje del consumo- impuesto por un otro – ya sean sus padres, o un juez de menores, o el sistema penitenciario, o bien la institución de rehabilitación – y que por lo tanto, representa para los docentes un doble desafío. Esos saberes que los docentes intentan poner en juego en la clase sólo aparecerán después de lograr hacer “entrar” a los estudiantes a la escuela y su dinámica. Sólo después de lograr que los estudiantes transiten la jornada escolar, y dejen de resistirse a la idea de “encierro” que muchos de ellos manifiestan, cuando empiecen, efectivamente a encontrarle a ese espacio impuesto un sentido. Sólo en ese momento será posible interpelarlos desde el contenido de las clases, interesarlos en las discusiones, comenzar a desnaturalizar su situación de vulnerabilidad y marginación para que esos “estudiantes opositores”, pasen a pensar – y pensarse – como sujetos políticos con una visión crítica y activa de su realidad.

Por todo lo anterior, el rol de los docentes en la EDJA en general, y en la educación popular en particular, se vuelve central. Pero no por el hecho de ser los encargados de “iluminar”, de “otorgar sentido” a esos estudiantes desmotivados; sino porque su papel es fundamental, como mencionábamos, para detectar: detectar miradas, silencios, malestares, enojos; pero también para detectar el momento en que ese estudiante opositor, reticente y resistente, logra romper con sus propios prejuicios, con sus propios pre-conceptos, con su propia idea creada acerca de los otros que no viven su realidad, para empezar a pensarse capaz de decir, de hacer, de cuestionar y de construir con otros. Otra vez, en términos gramscianos, se trata de rescatar los núcleos del buen sentido que habitan el sentido común, para poder aunarlos en la conformación de una nueva cultura, que ya no represente los intereses y las visiones de los que detentan el poder, sino aquellas propias de los sectores populares, tradicionalmente excluidos de los circuitos de apropiación del conocimiento.

El concepto de apropiación resulta, en este entramado, clave para pensar la construcción de conocimientos que se propicia en las aulas de IMPA. Entendemos por esta a *¨lo que los individuos hacen con lo que reciben, y que es una forma de invención, de creación y de producción desde el momento en que se apoderan de los textos o de los objetos recibidos¨* (Chartier, 2000:90). Es decir, supone un acto cognoscente del sujeto ya no de recibir el conocimiento sino de recrearlo, de hacerlo significar, de permitirle dotar de sentido su mundo.

De ahí la necesidad de una educación valiente, que discuta con el hombre común su derecho a aquella participación. Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida. (Freire, 1969: 87)

**De escuela – El Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA.**

No se trata sólo de abordajes teóricos ni meramente experimentales, la dinámica misma de toma de decisiones en la escuela con los estudiantes y entre los docentes, retoman las prácticas propias de la organización cooperativa. Y aquí cobra dimensión el hecho de pensar a la propia organización social como formadora en sí misma y constructora de subjetividad. La propia organización autogestionada que lleva adelante el proyecto político pedagógico en que se inscribe el bachillerato propone para sí misma principios de democratización de la palabra y de la toma de decisiones, que intentan construir en el presente el modelo de sociedad al que se aspira llegar, y que, de algún modo, busca replicarse al interior de las prácticas pedagógicas del Bachillerato. Así, podemos mencionar una multiplicidad de actividades colectivas que se llevan a cabo como estrategias para lograr diferentes objetivos. En lo que a la toma de decisiones respecta, el bachillerato se organiza en base a asambleas mensuales de docentes, así como de docentes y estudiantes. De este modo, se intenta que el colectivo que conforma el bachillerato se involucre en la toma de las decisiones, generando su propia agenda de discusiones que hacen al transcurrir cotidiano de la escuela. Al mismo tiempo, en dichas asambleas se aborda la agenda política, propia de la organización en la que se enmarca el bachillerato, y sus articulaciones.

Claro está que las características de los estudiantes de IMPA, sobre las que venimos disertando, hacen que la dinámica de las asambleas sea un algo a construir. Al comienzo de cada año, con la incorporación de nuevos estudiantes, es necesario un trabajo previo a las asambleas en el cual se resalte la importancia de este espacio y su dinámica de funcionamiento. De otro modo, lo que sucede es que los estudiantes visualizan el espacio de asamblea como un espacio vacío de contenido y significado, o simplemente como la situación opuesta a la idea de clase que vienen a buscar.

Es en la medida en que los estudiantes logran apropiarse de las clases y del espacio; que su mirada hacia lo que ocurre en las asambleas se transforma. Cuando comienzan comprender que lo que tienen para decir y/o proponer es igualmente escuchado y tenido en cuenta, cuando pueden involucrarse con las problemáticas y necesidades que se están tratando, y que pueden participar activamente de la toma de decisiones, la asamblea cobra sentido.

Como la circulación y las ausencias reiteradas son también características de los sujetos de la EDJA, otra de las estrategias desplegadas en el bachillerato son las tutorías. Los docentes de cada uno de los cursos tienen asignados un pequeño grupo de estudiantes a los que se encargan de contactar y de entrevistar con el objetivo de conocer sus trayectorias escolares, conocer los motivos de sus ausencias y generar de ese modo, un diálogo fluido que les permita a los estudiantes referenciar la escuela y a los docentes hacer un seguimiento más personalizado y ligado a las problemáticas de los mismos.

**De sujetos, de conocimientos y de escuela - Conclusiones**

No existe práctica que no esté sitiada, es decir, que no cobre sentido a partir del contexto en el que se encuentra inserta, en la que intervienen actores específicos, con diferentes motivaciones y multiplicidades, que sin embargo, en su convergencia, permiten la construcción de una identidad.

¨Si bien las prácticas se pueden inscribir, describir e interpretar a partir de diversos modos de documentarse, siempre sus explicaciones deben responder, respetar su identidad basada en aquello que nos *informan* los actores sobre ellas mismas. Entonces las prácticas de enseñanza nunca se *diseñan ni perfeccionan*, no son *planificaciones de clases* ni *secuencias* *didácticas* en sí mismas, no *están ausentes* o *deben ser promovidas* (en el caso de la lectura y escritura), sino que son interacciones sociales históricas que se resignifican a lo largo del tiempo en contrapunto con coyunturas que, en algunos casos, llegan a resemantizar algunos de los sentidos que las motorizan¨ (Cuesta, 2011:75).

En ese sentido, la propia lógica de la práctica implica el hecho de repensarla, conforme a las características que vayan asumiendo quienes las habitan. El concepto de “motivación”, ese significante vacío (Lacau, 2005) que sirvió de estandarte de la educación de adultos, es para nosotros un concepto en constante discusión. Consideramos que la EDJA no puede basarse en la idea romántica del estudiante desfasado, en la de la escuela que habilita al adulto a dar un cierre a su deseo trunco.

Estas líneas que preceden intentaron dar cuenta de las diferentes reconfiguraciones inherentes a nuestra concepción de escuela en tanto organización social y por eso mismo, en movimiento. La sistematización oficia, como en este caso, de instancia de síntesis, reflexión y acción sobre un devenir que está siendo, que interpela y propugna por el surgimiento de nuevos interrogantes a partir de los cuales, seguir pensándonos, haciendo, incidiendo y creando, en un horizonte de lucha que es mucho más amplio y que trasciende al bachillerato, que es la pelea porque cada escuela sea una escuela pública popular.

**Bibliografía**

Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. Argentina: FLACSO. Revista Propuesta Educativa Nº 26.

Ampudia, M. (2012). “Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares.” En: *Revista OSERA N°6* <http://webiigg.sociales.uba.ar/empresasrecuperadas/PDF/PDF_06/Ampudia.pdf>

Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires- México: Noveduc.

Brusilovsky, S. - Cabrera, Ma. E. (2008). Orientaciones políticas de las prácticas de educación de adultos. Continuidades y rupturas. En Elisalde, R. – Ampudia, M. (comps). *Movimientos Sociales y Educación*. Buenos Aires: Buenos Libros.

Carrizales Retamoza, C. (1986). “Alienación y Cambio en la Práctica Docente”. En: Alliaud, A. – Duschatzky, L. (comps). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar* . (1998). Buenos Aires.

Chartier, R. (2000). *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de cultura económica.

Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares Histórica (CEIPH) (2016). “La Educación Popular como práctica política y pedagógica emancipadora”. En: *Praxis. Revista de educación y movimientos sociales.* Buenos Aires*,* Número 1.

Cuesta, C. (2011): *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de doctorado. FaHCE-UNLP, mimeo.

Duchatzsky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de los sectores populares.* Buenos Aires, Paidós.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad.* Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.

Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, ediciones siglo veintiuno.

Giroux, H. (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. México*: Cuadernos políticos N°44.

Gramsci, A. (1975). *El materialismo histórico y la filosofía de la historia de Benedetto Croce.* México: Juan Pablo Editor.

Kaplan, C. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes. Argentina: FLACSO. Revista Propuesta Educativa N° 35.

Kaplún, G. (2004). Culturas juveniles y educación: pedagogía crítica, estudios culturales e investigación participativa. La Plata: Memorias del VII Congreso de ALAIC y Neuquén: Los jóvenes: múltiples miradas, UNC.

Laclau, E. (2005). “La construcción del pueblo”. En: *La razón populista.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Mejía J., M. (2012). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Bolivia: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.

Pacili, A. (1984). *La* *lingüística en Gramsci. Teoría de la comunicación social.* México: Premiá.

Perkins, D. - Salomon, G. (1992). “Transfer of learning”. En *International Encyclopedia of Education*. Oxford, England: Pergamon Press.

Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México, FCE.

Rodríguez Brandao, C. (1985). ¨Los caminos cruzados: forma de pensar y realizar educación en América Latina¨ en Latapí, P. y Castillo, A. *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. México: CREFAL/OEA.

**Movimientos Sociales y Educación:**

**Prácticas Educativas Populares**

María Esther Basualdo

[basualdomarie@hotmail.com](mailto:basualdomarie@hotmail.com)

Laura García Tuñón

[laugarciatunon@yahoo.com.ar](mailto:laugarciatunon@yahoo.com.ar)

Como educadoras acompañamos, a lo largo de nuestra trayectoria en el campo de la formación, múltiples iniciativas por parte de las organizaciones sociales y sindicales en constituir espacios sistemáticos de formación y en la generación de espacios propios de formación política, que respondieron a las demandas y a múltiples necesidades impuestas y propuestas en la lucha y consolidación de las propias organizaciones.

En estos últimos diez años, algunas organizaciones sociales, asumieron como propia la responsabilidad de generar espacios formativos más allá de las propias necesidades internas de la organización, implementando procesos educativos para jóvenes y adultos excluidos del sistema educativo formal, y de ese modo, ampliando su inserción en el universo educativo formal, caracterizando a la exclusión como producto de un Estado ausente que abandona a un grupo significativo de la población.

En ese marco, este trabajo forma parte de una praxis en educación popular y del sentido de nuestra pertenencia como trabajadoras de la educación. Pretende sistematizar trayectorias educativas en el ámbito de los bachilleratos populares de la Ciudad de Buenos Aires, que buscan responder a las demandas por acceso, permanencia y terminalidad del nivel medio por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema formal.

Centramos nuestro análisis en la relación entre concepciones de educación -en el marco de la educación popular-, prácticas educativas y conocimiento, sustentándonos en los aportes de la Educación Popular y de la Pedagogía Crítica, para analizar las prácticas educativas de los bachilleratos populares en relación a la producción de conocimiento.

Desde los marcos teóricos-metodológicos de la Educación Popular, la sistematización de las prácticas es una herramienta clave en la construcción y apropiación del empoderamiento que produce el saber y conocer de las organizaciones populares. Este proceso permite volver sobre las prácticas, buscando la posibilidad de constituirse en teoría, y producir conocimiento, reconociéndose siempre en proceso, como un saber que se construye en la provisoriedad, en lo inacabado y en lo contrahegemónico.

En este sentido, tomamos este proceso de producción de conocimiento fruto de la sistematización, pensado desde y para las organizaciones sociales, como base para analizar la relación de los sujetos, estudiantes adultos y trabajadores en su propio proceso de aprendizaje, fundado en la autonomía y valorización de sus propias trayectorias.

Los Bachilleratos Populares toman para sí esta construcción de conocimiento, como proceso colectivo y acción política. Y reafirman, que los sujetos de estas prácticas se empoderan en una praxis, en la búsqueda de construir sociedades desde otro lugar. Desde otra mirada, emergiendo desde su quehacer un discurso que interpela la legitimidad acabada y única del conocimiento científico, como producto de un territorio delimitado y de un tiempo sin tiempo que se expresa en la mirada euro-occidental, cristiana y blanca, e indaga nuevas bases epistémicas que buscan disputar hegemonías, recuperando territorios, memorias silenciadas y sujetos.

**Entre posibilidades, límites y tensiones, la educación popular construye procesos de emancipación**

*“... no es en el silencio que los hombres se hacen, sino en la palabra, en la praxis, en la transformación del mundo, por eso, la palabra no debe ser privilegio de algunos, sino derecho de todos…” Paulo Freire*

Pensar en la educación hoy y en las estrategias que desarrollan las organizaciones populares, nos exige recuperar las comprensiones de la educación popular. *“Esta historicidad permite recuperar nuestros propios aportes —invisibilizados por influencias euro-céntricas— que homogenizaron el saber y opacaron el reconocimiento de las prácticas locales, amparados por la división capitalista en países desarrollados y subdesarrollados, desvalorizando nuestras experiencias y saberes. Incluso actualmente, algunos, al referirse a la Educación Popular, la tildan de asistemática, poco profesional, porque no responde a un mundo que exige una educación basada fundamentalmente en estándares de calidad”[[91]](#footnote-92)*.

Es por ello que observamos que dos campos contradictorios se configuran en las construcciones de la educación popular presente. Uno que responde al fin inmediato de querer ser parte del sistema público educativo. Y otro que interpela ¿incluir dónde, incorporarse a qué escuela y para qué? Estos campos contradictorios contribuyen al pensar estratégico alrededor de la construcción de conocimiento, su valorización y legitimación. ¿Quién y qué determina lo que es relevante aprender?

Con respecto a las discusiones alrededor de ser parte del sistema público, de buscar las titulaciones y certificaciones, aparece la relación que se va conformando con el Estado como presencias estatales en la cotidianeidad. Rompiendo aparentemente estas fronteras que a veces aparecen, vinculando a los sujetos con el cumplimiento de normas y regulaciones. De esta forma, para muchos movimientos, esto se manifiesta como tomar la educación en sus manos. Porque pueden producir conocimiento, pensar materias y nuevas formas de enseñanza, reconocer el lugar de los sujetos como protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje. Todas estas cuestiones a la vez, se convierten en la posibilidad de formar a estos sujetos críticos, militantes, mejor calificados para el trabajo, pero insuficientes para los procesos de emancipación. Es disputar en un terreno donde las formas se convierten en centralidades. Entonces se plantean, ahora sí podemos enseñar, pero ¿para qué y por qué?

**Los riesgos de la Institucionalización**

Los movimientos sociales históricamente generaron herramientas, prácticas y procesos para dar batalla a la desigualdad. En el caso que nos ocupa, bachilleratos populares, en ciertos casos, surgen como espacio y herramienta de algunas organizaciones para contraponerse a la exclusión del sistema educativo formal. En otros, como iniciativas de colectivos de educadores para generar alternativas a la escuela pública o como parte del sistema educativo, pero diferenciándose como escuela pública y popular, dando una disputa dentro del sistema educativo estatal.

En la lucha por la institucionalización, los bachilleratos populares entran en un debate que hace a las modalidades de reinserción dentro del sistema público de educación. Como resultado de estas diferentes trayectorias educativas, es innegable el riesgo de la institucionalización de las experiencias.

Frente a ese riesgo, ¿qué carácter y alcance asumen esas iniciativas por la institucionalización de sus trayectorias educativas en los movimientos que, como parte de su resistencia, venían construyendo formas educativas para dar lugar a aquellos que habían quedado fuera del sistema educativo? ¿Qué sucede en este marco y en este contexto? ¿Cuáles son los límites tanto de la escuela pública, como los límites de los bachilleratos populares integrándose en el sistema público de educación? ¿Hasta dónde, estas experiencias no van a ser funcionales a un modelo de educación que tiene como uno de sus elementos la segmentación educativa? Segmentación, que propone implícitamente una escuela para los pobres, para contener de cualquier manera, y que todos sabemos, no es formar. Los educadores populares se preguntan ¿cómo hacemos nosotros, los educadores de los movimientos, para no ser funcionales en la construcción de una propuesta pedagógica a ese formato de segmentación?

Y allí, también aparece cómo se relacionan en esta búsqueda de institucionalidad con el Estado. Por un lado, aflora la irrupción de la formalidad que exige el Estado para otorgar las certificaciones y que las organizaciones no acostumbraban a realizar. Empiezan a estar obligados a elaborar cotidianamente documentos del orden de lo estatal como ser tomar asistencia, poner nota, llenar los calificadores, aprender a utilizar programas, otorgar los títulos en tiempo y forma, o llenar el libro matriz. Estas presencias cotidianas de lo Estatal ligadas a lo escolar, tienen su impacto tanto en los "bachis", como en las organizaciones sociales.

Por otro lado, las distintas luchas para lograr estos reconocimientos, becas y salarios de los educadores, también obliga a las organizaciones a disputar de diferentes maneras.

Entonces estas relaciones con el Estado implican posicionamientos, formas de hacer y de vincularse, y también, van a demandar y producir transformaciones en estas organizaciones sociales. El bachillerato popular se conforma así como espacio político de disputa, dándose rupturas, estableciendo nuevas alianzas entre y con otras organizaciones y agrupamientos, e incidiendo en la visión y en el rol del Estado.

A su vez hay redefiniciones al interior del Estado. A lo largo de los años de existencia de los Bachilleratos Populares, el Estado ha tomado distintos posicionamientos y ha ido modificando resoluciones y decretos, modificando la organización y la reglamentación para los reconocimientos. Todo esto en el marco de la lucha entre las organizaciones sociales y el Estado.

Ante esta relación de los Bachilleratos con el Estado, Javier García nos dice que *“...por eso hablo de una producción conjunta, el reconocimiento, la oficialización de los bachilleratos se constituye en un indicador de los procesos de producción conjunta de políticas, formas de acción colectiva, grupos subalternos y el estado, en el que los mecanismos de control y de autonomía están todo el tiempo en disputa. De este modo, los bachilleratos populares le van dando forma a esta lógica bajo la cual se los intenta regular y a la vez producen modificaciones en la organización estatal. Un proceso de producción conjunta del heterogéneo movimiento de bachilleratos populares como de las funciones que realiza el estado. Podemos pensar estado y sectores subalternos sin atender a la lucha colectiva un conjunto de iniciativas que realizan con y contra el estado.”*[[92]](#footnote-93)

La institucionalidad se presenta como riesgo y no como determinación porque cristaliza las relaciones sociales y busca controlarla, ordenarla por medio de la norma. “La norma esta para ser cumplida...”, como instrumento burocrático regulador de las relaciones del aprender, donde las formas son lo más importante. Muchas veces los educadores o las escuelas, recurren a la normas ante la imposibilidad de crear, ante las dificultades de dialogar con la cultura que traen los estudiantes o ante la imposición de exigencias de los superiores jerárquicos. Recurren a ellas porque las normas tranquilizan, aunque a veces, nos encorseten.

**Acceso, permanencia y terminalidad. Está prohibido prohibir… para aprender.**

La preocupación central de estas producciones es la de dar cuenta, en forma descriptiva, de cómo se organizan estos movimientos sociales y sus proyectos educativos, pensándolos como alternativas pedagógicas o como prácticas contra hegemónicas.

La escuela de la modernidad naturalizó lo que no es natural, el individuo, el mérito, la voluntad como valor. Y desnaturalizó la condición humana como sujeto social y la necesidad de aprender con los otros.

Los postulados de la pedagogía crítica sostienen que la educación es un proceso en el cual se libra la batalla por la forma de comprender el mundo, en donde la visión de los sectores dominantes naturaliza el orden social injusto. La visión del campo popular debe buscar desocultarlo para transformarlo. La educación -tal como la entendía Freire- como un hecho político, asume carácter de educación popular cuando contribuye a que las mayorías populares tengan herramientas materiales y simbólicas para organizarse y pelear por sus reivindicaciones, es decir, por una sociedad más justa que no niegue sus derechos.

Los Bachilleratos Populares, en este sentido, se plantean como premisa el lograr el acceso, permanencia y egreso de los jóvenes y adultos con un sentido emancipador. A través de distintas estrategias promueven el lugar de la autonomía, la curiosidad, la incorporación del error, el correrse del lugar del no aprender. Buscan y consiguen que los estudiantes confíen en que son portadores de saberes y que "pueden" seguir aprendiendo. Promueven los espacios solidarios de aprendizaje entre los estudiantes, fortaleciendo entramados para sostener la escolaridad. Valorizan la diversidad en la construcción de conocimiento.

Pero a pesar de este posicionamiento, en los Bachilleratos populares se corren varios riegos y surgen tensiones. En algunas casos se piensan como espacios primigenios e inéditos en el hacer educación popular, y que por lo tanto al solo hecho de pensarse como educadores populares son inmunes de cualquier práctica educativa autoritaria y se consolidan como monopolio de la educación popular. Otro riesgo es asumirse como los únicos que hacen educación emancipatoria o de resistencia, como parte de un discurso y no de una praxis, desconociendo trayectorias educativas en espacios escolares formales y no formales que también luchan por una educación liberadora. Ya que también hay resistencias y luchas contrahegemónicas en el sistema formal por parte de diversos colectivos de trabajadores y trabajadoras de la educación. Otro de los riesgos es construir dicotomías. Algunos investigadores concuerdan en diagnósticos que aparecen en torno a las experiencias de los movimientos sociales vinculados a la educación. De oponer en principio, la educación popular a la educación oficial, entendida muchas veces como una abstracción. Como una educación puramente tradicional, bancaria, reproductora de desigualdades de clase. Como algo que parece no haber cambiado a lo largo de la historia. Como algo bastante estático, que tiende justamente a fijar a los sujetos en posiciones invariables a lo largo del tiempo. Y la realidad nos muestra lo contrario.

Algunas de las investigaciones, sobre las experiencias dentro de los "bachis", sobre todo en los últimos años y de la última década, plantean algunos ejes de discusión necesarios para problematizar y para seguir avanzando. Debates como el origen, el alcance, los propósitos, las estrategias y los procesos de autoevaluación permanente, definidos como herramienta autocrítica de la praxis. Estas experiencias, como ya lo expresamos, nacen de una profunda crítica a la educación pública, a la escuela, a sus contenidos, metodologías, etc., desde una postura, donde se instaura un campo antagónico, -“entre ellos y nosotros”-, construyendo dicotomías insalvables que deben ser problematizadas. *“… si yo quiero pensar en la crítica a la educación pública, a sus contenidos, a sus metodologías, creo que hay un montón de aportes de la pedagogía crítica que nos ha dado una mirada muy crítica de lo que es hoy la escuela. De lo que ha sido, de lo que viene siendo y de sus formatos educativos. Muchas veces parece que la educación popular es la que nace cuestionando esto. Y sinceramente, la educación popular nace como una herramienta de los movimientos populares y no como alternativa a la educación pública sino para su autoformación política como organización para la lucha. Ese fue el lugar de nacimiento, en ese proceso los movimientos populares, buscando herramientas de lucha. Así como pudieron pensar en la ocupación de empresas, el trabajo autogestionario, las fábricas sin patrones, así también pensaron en la educación. Crear espacios de formación y de educación propios*”[[93]](#footnote-94). En esas dicotomías, hoy se da entre docentes y educadores populares una competencia. Y la Educación Popular no puede competir. Porque la competencia es la herramienta por excelencia del capitalismo para enfrentarnos y explotarnos. Si competimos entre nosotros, empezamos a pelear por quién saca A, o B y tironeamos a los alumnos. Competimos por ejemplo por quién tiene el monopolio en la educación de adultos.

Una representación escindida entre la educación popular y la educación oficial. Una mirada que previamente separa estos dos universos: el del estado y el de los movimientos y organizaciones sociales. Nano Balbo suele decir que "un aula es todo espacio con criterio pedagógico donde un grupo de sujetos se junta con la voluntad manifiesta de enseñar y aprender cualquier cosa. Entonces no es el aula el edificio de la escuela, el salón de clases con el pizarrón, un libro y las sillas. Es todo espacio en donde la sociedad organice para aprender"[[94]](#footnote-95). Esto lo podemos encontrar en el sistema formal y en las propuestas de los movimientos sociales.

En general los "bachis" dicen, “*nosotros no queremos hacer una educación para contener*”. Queremos crear conciencia, pero una conciencia que aporte a la transformación del mundo. Pero en principio, esto es un proceso más complejo que debe ser más exigente. Tiene que tener más capacidad de cuestionamiento y de crítica para no caer en la promesa de la modernidad: "Con mayor escolaridad y mayor bienestar es suficiente", ya que esto sería un retroceso para la lucha de los movimientos sociales, una nueva oportunidad desechada. Los Bachilleratos al ser parte de los movimientos populares, no son inmunes a las prácticas autoritarias, clientelistas, a las reglas de juego del estado neoliberal. Es decir, no se puede caer en lecturas ingenuas de procesos complejos. Una integrante de un "bachi" reflexionaba *“...no nos podemos permitir hacer por hacer. O hacer porque nosotros tenemos la intención de hacerlo bien, porque estamos del lado de los buenos. O pensar que el proceso de concientización es fruto de una experiencia educativa, ya que esto es peor aún, es desconocer el carácter político y de clase.”[[95]](#footnote-96)* En esa misma dirección, Claudia Korol plantea: *“Para decirlo brutalmente, yo creo que nuestras experiencias oscilan entre una búsqueda muy interesante y debates que se dan en algunos de los bachilleratos, pero muchas veces aparece la falta de autoformación y de herramientas de análisis”[[96]](#footnote-97).*

Se corre el riesgo de entrar en discusiones secundarias y perder una visión centrada en el análisis de relaciones y procesos de construcción de hegemonía, frente a este campo que ha sido históricamente monopolizado por el Estado, principal encargado de construir el sistema educativo. Sería condición revelar, no sólo los aspectos ligados a la dominación, sino también, las posibilidades de configuración de terrenos particulares de agencia y disputa de estos nuevos movimientos. La intención es concebir al Estado más allá de su corporización, en instituciones y políticas administrativas, haciendo foco en las tramas de relaciones y multiplicidad de relaciones en las que se comprometen militantes, educadores, funcionarios estatales, estudiantes, sujetos concretos que se enfrentan, luchan, negocian, y confrontan en torno a estas ideas.

*“Lo que nos piden los compañeros que entran al "bachi", como estudiantes es la certificación. Ellos dicen “yo quiero el título”. Muchas veces en la búsqueda de un título habilitante para trabajar, en lo posible, lo más parecido a los que da el sistema público de educación. Y nosotros nos preguntamos, cómo romper estas representaciones. Si sabemos que la certificación o el título no es lo central en los procesos de emancipación, sino la posibilidad de apropiarnos y ser sujetos de aprendizaje y del conocimiento. ¿Cómo hacer, qué hacer y con qué seguir construyendo en un sistema que coloniza permanentemente? ¿cómo dar la lucha cultural para romper este vínculo perverso y que nos somete?”[[97]](#footnote-98)*

A lo largo de este trabajo, intentamos considerar diferentes aspectos de una práctica educativa como son los "bachis" dentro del marco de la educación popular. Arribamos a un cierre provisorio que apunta a la propia riqueza del hacer educativo cuando se torna objeto del análisis, cuando nos permitimos repensarnos, mirar y mirarnos, ser críticos de nuestras prácticas. Resignificamos la vigencia de la educación popular y las diferentes propuestas y experiencias que están en constante recreación y autoformación.

Esto implica también replantear los sistemas de formación de educadores de este tiempo, tanto en sus métodos como en los contenidos. Hoy, por la despedagogización y la desprofesionalización, la política de formación se convierte en un nuevo campo de lucha. Ya que se ha venido convirtiendo en un puro adiestramiento técnico para el funcionamiento instrumental, con un nuevo proyecto de control que circula aparentemente neutro. Con figuras como servicio, descentralización, calidad, equidad, evaluación, flexibilización y profesionalización, abandonando la reflexión de sentido y epistemología inherente a la pedagogía como un hecho social de saber.

En ese sentido, tampoco observamos un retorno a la pedagogía como esencia, buscada en las formas universales de ella. ¿Cómo establecer entonces, el diálogo entre los educadores populares y los docentes? Nano Balbo nos dice que *“la puerta grande, la llave, es la pedagogía. Discutamos sobre pedagogía, sobre alcances y competencias que tiene la pedagogía. Porque hablar de pedagogía es hablar de educación. Recuperar la pedagogía como esa ciencia que me guía como docente, le da sentido a mi práctica. Si yo no conozco la pedagogía, yo como docente soy un administrador. Otros deciden por mí y yo ejecuto las decisiones que tomaron otros. Que además, están tomadas alejadas del aula, porque los que deciden en educación están lejos del aula. Creo que la última vez que estuvieron en el aula fue cuando terminaron su escuela primaria*. *Si utilizo la pedagogía que me permita dialogar con los saberes de mis alumnos, que me permita conocer cuáles son sus capacidades y que la escuela les ayude a desarrollarlas, o que al menos, no se las obture, seguro que voy a conseguir estudiantes magníficos*”[[98]](#footnote-99)

Para concluir, queremos compartir la reflexión de un educador popular de nuestro continente, Marco Raúl Mejía, quien nos dice: *“En la experiencia de los grupos anteriormente reseñados ha ido emergiendo y haciéndose visible una reconfiguración en la cual la práctica pedagógica de los maestros, las comunidades, los grupos étnicos y las instituciones críticas, se convierte en un campo reflexivo, dando paso por esta vía a la constitución de una política de la experiencia, donde emergen unos actores de resistencia desde sus prácticas, que se constituye en sujetos de saber desde sus territorios produciendo una re-territorialización de la pedagogía, en la cual la práctica social de la pedagogía, adquiere forma en el ejercicio concreto de la política del aula, del contexto, de la institución y de las prácticas pedagógicas de los practicantes de educación. Hacia la construcción de un campo conceptual plural y abierto para la pedagogía. Aproximaciones metodológicas. Estos actores de educación tienen como particularidad visibilizar la emergencia de esos saberes pedagógicos propios que se han liberado del aprisionamiento producido por los paradigmas, enfoques y modelos universalistas, recomponiendo su práctica desde pedagogías no universales, muchas de ellas híbridas, en diálogo y confrontación con esos saberes constituidos, dando forma a las geopedagogías que tienen su explicación en la localización no sólo geográfica, sino categorial, que les da un carácter y una identidad a esas formas y prácticas locales de la pedagogía. Igualmente, han abierto el camino al uso de nuevas tecnologías que son recontextualizadas desde su práctica, su contexto, su aula y su saber pedagógico. Estos actores educativos constructores de las nuevas pedagogías críticas y, a su vez, de geopedagogías, rompen la concepción que los colocaba como portadores de saber, asumiéndose como productores que leen e incorporan la realización de sus prácticas como experiencia, realizando un acto de pensamiento y de saber sobre una práctica que les es propia, en cuanto profesionales práctico-reflexivos de la educación, instaurando la pedagogía como un territorio propio y amplio, en donde ellos producen su práctica, saber, experiencia con su comunidad de saber, configurándose así como sujetos de poder y de saber, dando paso a procesos de sistematización y producción de saber con los cuales despiertan socialmente, el posicionamiento de su saber en el campo de la pedagogía”[[99]](#footnote-100)*.

**BIBLIOGRAFÍA**

AMPUDIA, M. El Sujeto de la educación de jóvenes y adultos. Territorialización y desterritorialización de la periferia. En Elisalde, R y Ampudia, M (comps). Movimientos Sociales y Educación. Buenos Aires: Buenos libros. 2008

AWAD, M. y MEJÍA, M. R. *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Bogotá. Ediciones Aurora. 2005.

BALBO, O. Ponencia en la Jornada Movimientos Sociales y educación: Bachilleratos Populares. Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires. 2014

BARNECHEA, M., GOYOBS, E. y MORGAN, M. L. “La sistematización con producción de conocimiento”. En: revista *La Piragua*, No. 9 – 2° semestre. Santiago de Chile. CEAAL. 1994.

BETTO, F. *Essaescola chamada vida*. São Paulo. Editorial Ática. 1986.

BEZERRA, A., RODRÍGUEZ-BRANDAO, C. y WANDERLEY, L. E. *A questão política da educação*. São Paulo. Brasiliense. 1982.

Revista *La Piragua* No. 32. Mirando hondo: reflexiones del estado de la educación popular. Panamá. 2010.

CEIPH. Bachilleratos populares-. Praxis política y educación popular. Ed. Naranjo en flor. Rioplatense. 2016

DE SOUZA, João Francisco. *Atualidade de Paulo Freire. Contribuiçãoao debate sobre a Educaçãon adiversidade.*

DUSSEL, E. *Filosofía y ética latinoamericana*. Bogotá. Universidad Santo Tomás. 1978.

ELIZALDE, Antonio. “La sistematización y los nuevos paradigmas del conocimiento y el saber”. Revista *Internacional Magisterio* No.33. Junio-julio 2008. Bogotá. Página 38.

FALS BORDA, O. “La investigación-acción en convergencias disciplinarias”. Palabras para aceptar el premio Malinowsky de la Sociedad Mundial de Antropología. Montreal. Agosto de 2007 (borrador).

FAVERO, O. *Cultura popular e educação popular. Memoria dos anos 60*. Rio de Janeiro. Graal. 1983.

FREIRE, P. *Cartas a quien pretende enseñar*. México. Editorial Siglo XXI.1996.

*Extensión o Comunicación: la Concientización en el Medio Rural*. Santiago de Chile, ICIRA. 1969.

*Pedagogía de la autonomía*. México. Fondo de Cultura Económica. 1990.

*Pedagogía da Esperança. Umreencontrocom a Pedagogia do oprimido*. São Paulo. Paz e Terra. 1992.

“Colonialidad del poder. Eurocentrismo y América Latina”. En: LANDER, Edgardo (compilador). *La colonialidad del saber*. Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Buenos Aires. CLACSO. 2000.

KOROL, Claudia. Ponencia presentada en la jornada de Movimientos Sociales y Educación. Legislatura de la ciudad de Buenos Aires. Disponible en:

MCLAREN, G. y KINCHELOE, J. (eds) Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos. Barcelona. Grao. 2008. Página 28.

MEJÍA, M. R. y AWAD, M. *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Bogotá. Ediciones Aurora. 2003;

TORRES, Carlos Alberto. *Leitura crítica do Paulo Freire*. São Paulo. Edições Loyola. 1981.

DOCUMENTOS

Documento para el intercambio y la discusión. Construyendo un frente de bachilleratos populares. Junio 2013

Línea de tiempo Bachilleratos. MOI-CTA. 2013

Anteproyecto de Ley: Regularización de los Bachilleratos Poulares, Dirección de Coordinación Comunitaria. 2014

Mesa de Trabajo. Registro y memoria de reuniones Dirección de Coordinación Comunitaria. Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires. 2014

Documento: Sistematización de Jornadas. Educación y Movimientos Sociales. Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires. 2012

Bachilleratos populares: Notas sobre el sujeto, la autogestión y la disputa con el estado. Bachilleratos Populares. MOI- CTA. Julio 2015

**La formación de la clase trabajadora en la modalidad de jóvenes y adultos**

Burela, Paula; Carpio, Ariel; Ortiz, Juliana.

[burelapaula@gmail.com](mailto:burelapaula@gmail.com)

[arielocarpio@gmail.com](mailto:arielocarpio@gmail.com)

[juliana.m.ortiz@gmail.com](mailto:juliana.m.ortiz@gmail.com)

**1-Los sujetos de la educación secundaria de jóvenes y adultos: demanda potencial y efectiva, egreso y ofertas existentes**

En este primer apartado vamos a preguntarnos cuántos, quiénes son y qué características tienen los sujetos de la educación de jóvenes y adultos, en particular, aquellos que constituyen la demanda potencial actual para el nivel secundario. De ese universo, trataremos de responder cuántos de ellos se encuentran estudiando y cuántos aún no son alcanzados por las ofertas educativas existentes puesto que los bajos niveles de acceso, permanencia y egreso son características de este nivel y constituyen el desafío a partir del cual se re-piensan los formatos educativos destinados a esta población.

Un estudio sobre la información censal (Di Pietro y Tófalo, 2013) muestra que a partir de 1980 se presenta una tendencia en la que los máximos niveles alcanzados de instrucción de la población mayor a 25 años, tanto a nivel nacional como de la C.A.B.A, aumentan progresivamente. En Ciudad la proporción de la población con mayor nivel educativo (secundario completo y superior) es de 34,4 en 1980 y de 70,4 en 2010. Concordantemente en los menores niveles educativos (sin instrucción, primaria incompleta, primaria completa y secundaria incompleta) se observa un descenso importante en las décadas del 80 y del 90, que continúa en el 2000 pero a un ritmo menor.

Esta tendencia de aumento en los máximos niveles es más pronunciada en la Ciudad de Buenos Aires que en el total país. No obstante y a pesar de ese progreso, los datos del Censo 2010 muestran que todavía hay un 29,5% de la población mayor de 25 años de la Ciudad que no ha finalizado los estudios secundarios, a pesar de las diversas políticas públicas de apoyo a la terminalidad. Si a eso se agregara la población entre 18 y 24 años dicha proporción aumentaría aún más puesto que en los últimos años se observa una tendencia hacia la juvenilización de la matrícula de jóvenes y adultos. Esto se corresponde, asimismo, con una disminución en la matrícula total del nivel medio común entre los años 1998 y 2009, parte de la cual se explica por el pasaje de estudiantes a escuelas con modalidad de adultos (Canevari y Montes, 2012).

Una encuesta reciente[[100]](#footnote-101) realizada por el Ministerio de Trabajo de la Nación nos permite precisar algunas cuestiones más sobre esta población. Para el año 2015 de un total de 2.369.696 habitantes de la Ciudad de Buenos Aires que tienen más de 18 años, un **25% no cuenta con estudios secundarios completos**. En términos nominales esto implica a **591.152** personas en distintas situaciones: las que nunca cursaron; las que cuentan con estudios primarios incompletos o completos y las que tienen el secundario incompleto.

Puesto que estamos centrándonos en el nivel medio, la **demanda potencial** de estudiantes que estarían en condiciones de iniciar o de continuar sus estudios secundarios en la actualidad es de **525.882** personas, de las cuales 194.246 tienen el primario completo y 331.636 el secundario incompleto. Veamos algunas de sus características:

* Entre los que tienen secundario incompleto el 53% son varones y el 61% tiene entre 18 y 45 años.
* El **61% se encuentra ocupado** en su mayoría en **empleos no registrados (52%).** Las ramas de ocupación principales son el comercio, la industria, hoteles y restaurantes y servicio doméstico. Del total de los trabajadores ocupados no registrados una cuarta parte corresponde a aquellos con un nivel de estudios secundarios incompletos.
* Una gran proporción se encuentra en condición de **inactivos**, es decir, que no tiene y no busca trabajo. Mientras que para todos los niveles educativos el promedio es de 29,4%, para quienes tienen secundaria incompleta es del **33%** y del **54,5%** para los de primaria completa.
* El **ingreso promedio** para quienes cuentan con el secundario incompleto al año 2015 es de **$5463 y** de **$4978** para quienes tienen primario completo. Ambas cifras se encuentran por debajo del Salario Mínimo Vital y Móvil[[101]](#footnote-102) y de la Canasta de Consumo establecida para la Ciudad de Buenos Aires[[102]](#footnote-103).

La siguiente pregunta que nos hacemos es cuántas de estas personas están estudiando. Para el año 2015, la **matrícula efectiva** del nivel secundario en modalidad adultos es de 41.625, de los cuales 37.358 son mayores de 18 años. Esto implicaría que sólo un **7,1% de la demanda potencial** se inscribió en algunas de las ofertas vigentes mientras que el **92,9% continúa fuera del sistema educativo.**

Veamos entonces cuáles son las **ofertas existentes** en la Ciudad para aquellos que están estudiando, cómo se distribuye la matrícula y cuál es la información disponible sobre las tasas de egreso.

En primer lugar cabe señalar su diversidad: pública o privada; con modalidades presenciales, semi-presenciales y a distancia; con planes de estudio de variadas especializaciones; con una duración de 3 o 4 años; con organización cuatrimestral, anual o por materias; con sedes en escuelas, organizaciones vecinales y-o territoriales; en el turno mañana, tarde, vespertino o noche.

De acuerdo con un estudio realizado por la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística de CABA (Krichesky, M. et al.; 2012), para el año 2011 la mayor cantidad de unidades educativas (61%) y de estudiantes matriculados (72%) se encuentra en escuelas públicas de gestión estatal dependientes funcionalmente de la Dirección de Educación de Adultos y Adolescentes (DEAA). La misma nuclea diversos tipos de establecimientos y propuestas.

Hasta el año 2008 la mayor concentración de matrícula estaba en los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), pero a partir del 2009 y de manera progresiva ha aumentado la cantidad de estudiantes que eligen la modalidad a distancia de Adultos 2000. Una de las causas de este aumento puede deberse al cambio en los requisitos para la inscripción: la edad se redujo de 21 a 18 para aquellos que acrediten la aprobación del primer año de escolaridad media (Resolución Nº 823-MEGC-07) y se admite que los mayores de 21 ingresen con certificado de estudios primarios completos.

Los Bachilleratos Populares, las iniciativas de Contextos de Encierro y las Unidades de Gestión Educativa Experimental también dependen de esta Dirección, pero su participación en la matrícula general es marginal. Lo mismo ocurre con las propuestas dependientes de la Dirección de Educación Artística: las Escuelas de Bellas Artes y los BOA (Bachiller con Orientación Artística para Adultos) que representan el 1% del total de la matrícula.

Dentro de la gestión pública se encuentran también las propuestas que dependen de la Dirección de Educación Media, que concentran un 12% de la matrícula y que tienen planes de estudio de 4 años. Las Escuelas de Comercio y las de Reingreso forman parte de esta oferta.

Por último, un 15% de la matrícula corresponde a las escuelas dependientes de la Dirección de Educación de Gestión Privada.

A estas propuestas, a partir del año 2008, se suma la del Programa FINES que en la actualidad cuenta con 22 sedes en la Ciudad. Esta propuesta de modalidad semipresencial ocupa un espacio cada vez más significativo en cantidad de inscriptos. Adopta los planes de estudio de los CENS y depende orgánicamente de ellos pero plantea una modalidad de cursada que reduce la cantidad de horas cátedra y la carga horaria de materias respecto de las que tienen las modalidades presenciales e incluso a distancia de Adultos 2000. Se cursa por módulos cuatrimestrales, organizados de manera flexible, estableciéndose un “contrato pedagógico” entre tutores y alumnos, pero sin una propuesta educativa realmente integral y articulada. Además los docentes, en su rol de tutores, son contratados a término por cuatro meses, encontrándose totalmente por fuera del Estatuto del Docente. Si bien en la Ciudad se realizan actos públicos para el ingreso, no hay otros derechos estatutarios para los trabajadores del plan.

La diversificación de las propuestas, la dispersión de la información y las dificultades para el acceso a la misma dificultan la construcción de indicadores homogéneos que permitan establecer comparaciones y determinar qué niveles de egreso existen para los distintos dispositivos. No obstante, es posible señalar que en relación con los porcentajes de egreso para las distintas propuestas estos rondan entre un 8% y un 13% de la matrícula.

Por ejemplo, para el año 2011 los CENSconcentraban un 32% de la matrícula total y de los 13.448 estudiantes, egresó el 13%**.** Sobre Adultos 2000 un estudio del año 2008 muestra que, desde el inicio del programa en 1996, se inscribieron por año un promedio de 20.000 estudiantes de los cuales egresaron un promedio de 200 por año. Para el año 2013 la matrícula de educación secundaria de adultos era de 42721 y el número de egresados de 3662, o sea, un 8,57% respecto de la matrícula total.

Vista esta información nos seguimos preguntando acerca de las razones por las cuales más de un 90% de la población que está en condiciones de cursar los estudios secundarios no lo hace y por qué a pesar de los esfuerzos de innovación, flexibilización y diversificación de ofertas todavía persisten altos niveles de deserción y tan bajas tasas de egreso.

**2. Los problemas de la terminalidad. Un análisis de las ofertas para adultos.**

Como ya describimos más arriba la educación de adultos en la actualidad sigue siendo un problema que las políticas públicas desarrolladas no logran resolver definitivamente. Nos interesa en este apartado analizar las razones por las que aún en la Ciudad de Buenos Aires una importante porción de la población no concluye sus estudios secundarios.

Si volvemos a mirar los datos que se expusieron más arriba quedan claras dos conclusiones; por un lado, que existe actualmente en CABA una importante porción de la población adulta que nunca inició sus estudios secundarios o que no los concluyó en tiempo y forma. Por otro, que hasta el momento las propuestas que se ofrecen desde el Estado no han demostrado efectividad para atraer a la demanda potencial, ni para aumentar significativamente los índices de terminalidad.

Estas conclusiones dejan en claro que hay que volver a pensar las razones por las que la población de adultos sigue sin terminar sus estudios secundarios en alguna de las ofertas que tienen disponibles. ¿Por qué la educación de adultos sigue siendo un problema en nuestra sociedad actual? ¿Por qué hay una porción importante de la población que no termina sus estudios secundarios en el momento en que se supone que deberían hacerlo? ¿Por qué a pesar de la existencia de múltiples ofertas y variadas modalidades en los últimos años las proporciones no han disminuido?

Una forma de mirar el problema es analizando las ofertas mismas. En ese sentido si nos remontamos a la década del “70 vemos que el Estado Nacional llevó adelante una política activa para abordar la problemática implementando primero los CENS y luego estableciendo la modalidad de Bachillerato Libre para Adultos. Esta política tenía como objetivo fundamental la mejora de la capacitación profesional de los trabajadores. Esto se expresa claramente en los requisitos de admisión a los CENS, ya que se pide que el estudiante desarrolle una actividad laboral. Además, pensando en ese sujeto trabajador ocupado, se proponía una cursada más flexible a la que tradicionalmente se tenía en las escuelas secundarias; organizada en tres ciclos, con una cursada diaria de 4 horas cátedra de 45 minutos, con una aprobación por áreas del conocimiento y una asistencia mínima considerada por área del 75% (que podía ser reevaluada en cada caso por el consejo de profesores del curso). Para fines de 1972 se establece la modalidad de Bachillerato Libre para Adultos con el objetivo de facilitar la terminación de los estudios, asumiendo que esto es importante para el desarrollo de oportunidades culturales y laborales. Esta modalidad se concibe como una alternativa para quienes no pueden cursar regularmente pero cuentan con niveles de autonomía que les permitieran organizar su tiempo de estudio. Más tarde, en 1973, se establece el plan de estudios correspondiente para la modalidad libre en cuyos considerandos se sostiene que los contenidos deben simplificarse al máximo a fin de facilitar la culminación de los estudios, así como también se refiere a que las evaluaciones no deben estar orientadas a medir conocimiento, sino la madurez del adulto adquirida en su propia experiencia.

Hasta acá lo que podemos ver son dos aspectos que se repiten en ambos formatos: el sujeto de la educación de adultos es un trabajador ocupado que no puede cursar el secundario como lo hacen los adolescentes, por eso se proponen cursadas reducidas o a distancia. Además, los contenidos y las evaluaciones deben ser adaptados para que den cuenta de los saberes que ese sujeto ya tiene más que evaluar contenidos nuevos.

Este tipo de propuestas con sus características esenciales son las que se continúan en la actualidad y se corporizan en los CENS, Adultos 2000 y FINES. Sus diferencias podemos encontrarlas en el sujeto de la educación de adultos ya que en la actualidad la matrícula potencial y efectiva está compuesta por la porción más empobrecida de la clase obrera que o no tiene trabajo o tiene trabajos precarios. Si la educación secundaria es una herramienta que permite mejorar las condiciones de empleo, es necesario que el Estado desarrolle todas las acciones necesarias tendientes a lograr la terminación de este grupo. Como ya vimos, las acciones que se han llevado adelante desde el Estado implican en lo concreto diversificación y flexibilización en la cursada. Esto podemos verlo en proyectos como los del Bachillerato Libre para Adultos, Adultos 2000 o el Plan FINES en los que las estrategias son siempre las mismas: la necesidad de ofrecer alternativas a los que no pueden cursar regularmente y facilitar la terminación de estudios.

Actualmente en la Ciudad de Buenos Aires la matrícula se concentra principalmente en el programa Adultos 2000. Éste, claro heredero del Bachillerato Libre para Adultos, plantea en sus fundamentos que su objetivo es resolver los problemas que la oferta de adultos tiene: la escasez de establecimientos ya que no alcanzan para cubrir la demanda existente, los horarios extensos e inadecuados a los que los adultos no pueden tener acceso por sus obligaciones y la falta de recursos de la población, para la que ir a la escuela representa un gasto difícil de afrontar. Tomando estas problemáticas el programa propone a los estudiantes una cursada a distancia, la facilitación de materiales de estudio y un espacio optativo de acompañamiento y orientación pedagógica. Esta propuesta nos lleva a reflexionar que llegamos al 2016 con un número importante de resoluciones, disposiciones y decretos, que crean, modifican y adaptan las ofertas de adultos a la coyuntura nacional, sin embargo no ha cambiado mucho en lo que a la modalidad se refiere.

Desde el 2008 el Plan FINES 2, que tiene una fuerte presencia a nivel nacional, pero una expresión más modesta en el plano local de la Ciudad, viene presentando como innovación la profundización de la flexibilización en las condiciones de cursada. Para eso se propone adaptar contenidos, ritmos, cursada, exámenes a los requerimientos del individuo de manera de facilitar su egreso. Este programa es expresión de concepciones sobre lo que es necesario hacer en la educación de adultos en general, las cuáles se encuentran expresadas en el Documento Base (Anexo I y II) y en la Resolución 118/10, donde encontramos que el énfasis está puesto en profundizar para toda la modalidad este formato flexible y donde el contenido, lo que se enseña, tiene un lugar reducido o supeditado a los tiempos de cursada. Si anteriormente los argumentos para extender las jornadas en los CENS era que permitían profundizar los contenidos, ahora los argumentos son que menos tiempo de cursada permite que al adulto acredite efectivamente. A pesar de estas políticas de flexibilización que el gobierno actual no ha abandonado, los índices de matriculación y egreso nos siguen mostrando que la educación de adultos es aún un problema por resolver. Por lo tanto mirar las propuestas educativas nos ha hecho dar vueltas en círculo ya que todavía no tenemos una respuesta clara a nuestra pregunta inicial.

Si desde el 2002 la educación secundaria es obligatoria en la Ciudad de Buenos Aires, si a pesar de la obligatoriedad existe una gran porción de la población que no logra finalizar la secundaria, si la modalidad de adultos presencial no alcanza para cubrir la oferta o resulta inadecuada porque la población adulta en su mayoría no puede (por motivos económicos o laborales) cursar regularmente, si se desarrollan modalidades a distancia o semi presenciales para resolver el problema de la asistencia, si concluir el secundario brinda a los egresados mayores posibilidades a la hora de conseguir trabajo o mejorar su situación laboral, si el trabajo es lo que les permite satisfacer sus necesidades. ¿Por qué es que una gran parte de los adultos no terminan los estudios secundarios?

Para esta pregunta, otra vez, no tenemos respuestas. Pero sí sabemos que los esfuerzos por ajustar la oferta a las necesidades de los estudiantes han fracasado y que la flexibilización de las condiciones de enseñanza y aprendizaje no alcanzan. Por lo tanto es necesario volver a mirar el problema desde otra perspectiva.

**3 - La educación formal como parte de la formación de la fuerza de trabajo en la sociedad capitalista.**

La potencia de toda acción política orientada a disminuir la cantidad de miembros de la clase obrera argentina que no termina en tiempo y forma sus estudios secundarios se debilita cuando parte de la negación de su necesidad material. Aislar “lo educativo” como una esfera autónoma separada de su unidad orgánica en tanto parte del matabolismo de producción y reproducción de vida humana, es decir el capitalismo, nos condena a intervenir a ciegas y, por eso mismo, puede llevarnos a resultados contrarios a los objetivos propuestos.

Para conocer el porqué de las características que toma la educación de jóvenes y adultos en Argentina (principalmente la escasa terminalidad en la modalidad de jóvenes y adultos), es necesario empezar por saber cuál es nuestra relación social y, para esto, analizar las características de la sociedad en que vivimos. Es decir, partir de las características generales de la organización del trabajo, en lugar de tomar como punto de partida la voluntad y la conciencia. Muy a grandes rasgos, se despliegan, primero, las determinaciones materiales del trabajo y de la formación de la fuerza de trabajo en la sociedad capitalista en general. Luego, se exponen los atributos productivos (las cualidades: saberes, aptitudes, valores, etc.) que tienen que tener los trabajadores. Por último, se aborda el papel del Estado y del sistema educativo en la formación de dichos atributos.

En los últimos 40 años, se ha consolidado una parte importante de la población obrera en calidad de sobrante. Una de sus expresiones es la tendencia a degradar la formación de su fuerza de trabajo que, pese a extenderse en el tiempo, adquiere, en el mejor de los casos, los atributos productivos para venderse en peores condiciones (trabajo precario e informal) o para permanecer desocupada durante largos períodos (altos niveles de inactividad).

La organización social del trabajo en la sociedad capitalista tiene como primera determinación general la producción de mercancías de manera privada e independiente. Esto significa que cada capital individual puede decidir qué, cómo y cuánto producir, siempre y cuando se someta a valorizar el valor, es decir, a que el capital inicial, con el que compró materias primas, medios de producción y la fuerza de trabajo misma (única capaz de poner en movimiento el proceso de producción), se convierta en más capital.

Es en este desarrollo que se conforman dos clases antagónicas: la clase capitalista que busca pagar lo menos posible la fuerza de trabajo para obtener una mayor plusvalía y la clase obrera que trata de venderla en mejores condiciones. Los medios de vida que necesita consumir la clase obrera son producidos por su propio trabajo que se rigen por las necesidades del capital. Marx, en el Tomo I de *El Capital* explicó este movimiento de creación de plusvalía. Básicamente, está sujeto a dos determinaciones:

1-que la mercancía producida sea reconocida en el mercado por su valor; es decir, que pruebe en el intercambio que se ha realizado en el tiempo abstracto socialmente necesario regido por el desarrollo de las fuerzas productivas en su momento histórico

2-que, aún comprando la fuerza de trabajo por su valor (el conjunto de medios de vida que le permite reproducirse con los mismos atributos productivos), el capital se apropie gratuitamente del resto de valor que puede producir esa fuerza de trabajo a lo largo de su jornada de trabajo

La clase obrera queda así determinada a contar con una fuerza de trabajo que responda a las necesidades del capital[[103]](#footnote-104). Los trabajadores, sin medios de producción para producir mercancías por sí mismos o, al menos, medios de vida para su propia subsistencia, tienen en su capacidad de trabajar una cuestión de vida o muerte.

La posibilidad de vender la fuerza de trabajo por su valor se ve minada por la competencia que entablan los obreros individuales entre sí por la venta de la misma mercancía. Sumado a que los capitalistas individuales intentan, en su propia competencia, bajar los salarios, los trabajadores llevan las de perder. Sin embargo, si los salarios obreros no alcanzan para que los trabajadores puedan reproducirse con los atributos necesarios para volver al trabajo, el capitalista individual no tendría cómo obtener plusvalía. Es por eso que el Estado nacional, en tanto representante del conjunto de los capitales individuales, impone las condiciones para que la fuerza de trabajo se venda tendencialmente por su valor. En esto radica que valores de uso como la enseñanza sistemática general, regulada por el Estado, se imponga como obligatoria para los hijos de los trabajadores.

En el caso concreto de los jóvenes y adultos que no han completado en tiempo y forma sus estudios (ya sean los del nivel primario o medio) nos encontramos frente a una fuerza de trabajo que, no sólo no ha alcanzado la plenitud de su desarrollo, sino que ha sufrido un gran deterioro, ya sea por no haber consumido los medios de vida necesarios para reproducirse y continuar con su formación, o bien porque se vio obligada a gastarse desde una temprana edad para aportar un salario más a su familia. De este modo, este fragmento de la población obrera se encuentra limitada materialmente para vender su fuerza de trabajo en mejores condiciones y, al mismo tiempo, para avanzar en el desarrollo de sus atributos productivos. La efectividad que puede llegar a tener la obligatoriedad de la escuela media entre los adolescentes, se debilita entre jóvenes y adultos que, ya como individuos libres sometidos a la venta de su única mercancía, la venden, en general, en las peores condiciones: trabajos inestables, en negro, precarios, changas, con largas jornadas de trabajo y horarios rotativos, etc.

La existencia de esta población, forzada a interrumpir y extender la formación de su fuerza de trabajo y, en consecuencia, con atributos productivos que ni tienen la plenitud para realizar trabajo complejo ni para avanzar en sus estudios, requiere ser explicada por el modo en que se valoriza el capital. Una vez dada la jornada laboral, los capitales sólo pueden aumentar la extracción de plusvalía a los obreros, aumentando la productividad del trabajo, es decir, produciendo más en menos tiempo.

Iñigo Carrera (2008) muestra cómo, con el desarrollo de la gran industria desde fines del siglo XIX hasta la década del ´70 del siglo XX, el capital mundial se afirmó en la tendencia a universalizar los atributos productivos de la clase obrera. Esto se expresó en la creación de los sistemas educativos nacionales (con el nivel primario obligatorio), la reducción creciente de la tasa de analfabetismo y la expansión de la escolaridad. Con el desarrollo de la gran industria, entonces, se requería que los individuos tuvieran atributos productivos más o menos universales que no se podían formar en el proceso laboral mismo. Dado que ningún capitalista individual porta la necesidad de producir enseñanza general para el conjunto de los trabajadores (propios y ajenos), es el representante del capital total de la sociedad, es decir, el Estado, quien encarna este papel.

A su vez, esta transformación de la organización del trabajo, consistente en la objetivación de la fuerza y pericia humana en la maquinaria con el fin de automatizar la producción, porta la necesidad de fragmentar la subjetividad productiva de los obreros de tres maneras diferentes:

**Obreros con una formación básica degradada:** aquellos que deben realizar un trabajo cada vez más simple, mecánico y repetitivo. Por lo general, como apéndices de la máquina; es decir, al servicio de ésta. Atributos que antes estaban en los trabajadores, pasaron a estar en la máquina.

**Obreros con conocimientos científicos:** aquellos que realizan trabajo complejo y que necesitan adquirir una sólida formación científica capaz de controlar las fuerzas de la naturaleza para que intervengan automáticamente sobre el objeto de trabajo. La complejidad del desarrollo de la maquinaria hace que escape de las manos del capitalista la organización del trabajo y el desarrollo mismo de las fuerzas productivas.

**Obreros sobrantes para las necesidades del capital:** aquellos que, por el desarrollo de la maquinaria (necesario para la acumulación de capital), son arrojados a la condición de población sobrante que puede entrar y salir del mercado de trabajo o permanecer desocupada. Y, como vimos, si los trabajadores no pueden vender su única mercancía, no tienen modo de obtener lo que necesitan para reproducir sus vidas y las de sus familias. Brutalmente, la organización del trabajo en el capitalismo hace que muchos trabajadores, que podrían participar de la producción, no tengan la posibilidad de hacerlo.

Estas determinaciones generales son fundamentales en lo que respecta a la formación de atributos productivos de la población de jóvenes y adultos que no ha concluido sus estudios secundarios. Hasta la dictadura militar de 1976, en Argentina, la escolarización primaria era el parámetro que establecía qué atributos debía tener el grueso de la clase obrera para incorporarse al proceso de producción. En general, con los atributos formados a lo largo del nivel primario, los trabajadores se encontraban en condiciones de vender su fuerza de trabajo y participar, así, de la valorización del capital. O, dicho de otra manera, con las condiciones para que el capital los explote.

De acuerdo con las transformaciones que impuso el sistema de maquinaria, se requiere que tanto el obrero que realiza trabajo simple como el que realiza trabajo complejo se formen con capacidades relativamente universales. Además de tener que pasar de una maquinaria a otra y, al mismo tiempo, poder incorporarse a nuevos procesos de producción en constante transformación, uno y otro deben cooperar con el fin de producir más valor. De este modo, la clase obrera debía formarse, en general, con atributos productivos como autosujeción al proceso de valorización del capital, auto-subordinación al patrón, cooperación, competencia, disciplina, relación de ciudadanía o solidaridad general en tanto ciudadano de un Estado nacional, conocimientos básicos (lecto-escritura, resolución de cálculos matemáticos, historia, etc.) y el resto de las capacidades, valores y saberes que requiere el proceso de trabajo en el capitalismo. Esta formación relativamente universal de la fuerza de trabajo, a medida que se complejizan los procesos de producción y consumo, se expresa en la necesidad de extender la escolaridad. Es la acción política del Estado que, en el caso de Argentina, extiende la obligatoriedad (a 10 años, según la reforma educativa de 1994 y a 12, con la Ley de Educación Nacional de 2006). A su vez, como vimos previamente, se trata de políticas públicas que desarrollan propuestas específicas para la población que no terminó sus estudios medios en tiempo y forma.

Sin embargo, con los procesos de automatización y robotización, en los últimos 40 años se afirmó una tendencia opuesta que fragmentó la producción de las distintas subjetividades productivas. Para esto, el capital mundial se asentó sobre una división internacional del trabajo en la que algunos países se especializan en la realización de trabajo complejo y otros, un trabajo cada vez más simplificado. La complejidad del primero se basa en el desarrollo de una conciencia científica que debe pasar por un largo período de formación y un salario familiar que pueda sostener en el tiempo el conjunto de los bienes necesarios para reproducir esa fuerza de trabajo. En el caso de quienes realizan el trabajo más simple y repetitivo pueden comenzar a trabajar habiendo pasado por un período más breve de educación y consumiendo menos y peores mercancías.

En los últimos 40 años en Argentina se viene expresando esta tendencia a la diferenciación de la fuerza de trabajo. Las formas más evidentes de esto se expresan en la enorme caída que experimentó el salario real desde el ´74 hasta la actualidad, los altos índices de desocupación que superó el 20% durante la crisis de 1998-2002, la consolidación de trabajos en negro e inestables, que no permiten el consumo de los valores de uso básicos para que los hijos de ese fragmento de la clase obrera sostengan una formación extendida en el tiempo.

Es en las determinaciones generales que expusimos brevemente y en las específicas de la acumulación de capital en Argentina, donde hay que buscar el contenido material que explica por qué una parte de la clase obrera forma su fuerza de trabajo con las características analizadas.

“No es la educación la que abstractamente origina a la acumulación de capital y, por lo tanto, al crecimiento económico. Por el contrario, es la forma técnica que toma la acumulación de capital la que determina el tipo de fuerza de trabajo que requiere y, luego, la expansión o no de la educación.” (Iñigo Carrera, 2008; 50)

De acuerdo a los datos expuestos en el primer apartado, es manifiesto que, concomitante a la expansión de la escolaridad y la obligatoriedad, se impone una degradación de las condiciones en que un tercio de la población obrera de la ciudad de Buenos Aires produce su fuerza de trabajo. No alcanza con mirar la existencia o la ausencia de oferta educativa; tampoco es suficiente quedarse con ver cómo “flexibilizar” aún más los formatos escolares. El problema que enfrenta la clase obrera argentina en general y, la de la ciudad de Buenos Aires en particular, es desarrollar una acción consciente sobre el qué hacer en relación a las transformaciones necesarias para que se requiera de manera general una fuerza de trabajo con los atributos productivos capaz de realizar trabajo complejo.

**Bibliografía**

Bottinelli, Leandro; Sleiman, Cecilia (2014), ¿Uno de cada dos o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso en la escuela secundaria. El Observador. Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE. Consultado en octubre de 2016. Disponible en: http://unipe.edu.ar/observatorio-educativo/wp-content/uploads/2014/12/Dossier-Nro2-Observatorio-UNIPE.pdf

Briscioli, Bárbara; Gracia Toscano, Ana (2012), La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina. Consultado en octubre de 2016. Disponible en: http://www.ungs.edu.ar/ms\_idh/wp-content/uploads/2012/10/Briscioli-Toscano-CLACSO.pdf

Cabado, G.; Greco, M.; Krichesky, M. (coord..); Saguier, V. Educación Secundaria de jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires. Una escolarización invisibilizada pero masiva. Consultado en octubre 2016. Disponible en:

<http://www.redetis.iipe.unesco.org/wp-content/uploads/2014/07/Artic_-Educacion-Secundaria-de-Jovenes-y-Adultos-en-la-CABA.pdf>

Caldo, Martín; Mariani, Marina (2015), La educación secundaria obligatoria de jóvenes y adultos: un análisis comparativo de las diversas ofertas al interior de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires, V Congreso SAECE Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional.

Canevari, Juana; Montes, (2012), Dinámica de la matrícula de educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires entre los años 1998 y 2010, VII Jornadas de Sociología de la Universidad de La Plata. Consultado octubre 2016, Disponible en: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/vii-jornadas-2012/actas/Canevari.pdf>

Carcacha, G. et al (2016), Conformación del sistema educativo argentino: capital social y formación de atributos productivos de la fuerza de trabajo (1880-1930). Mimeo.

Di Pietro, Susana; Tófalo, Ariel et. al. (2013), La situación educativa a través de los Censos Nacionales de Población. Consultado en octubre 2016. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2013_la_situacion_educativa_a_traves_de_los_censos_nacionales_de_poblacion_0.pdf>

Iñigo Carrera, Juan (2008), *Trabajo infantil y capital.* Imago Mundi. Buenos Aires

Iñigo Carrera, Juan (2005), La fragmentación internacional de la subjetividad productiva de la clase obrera, 7° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET. Consultado en octubre de 2016. Disponible en: <http://www.aset.org.ar/congresos/7/12032.pdf>

Krichesky, Marcelo (coord.) (2012), Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos. Aportes acerca de la oferta, sus alcances y principales indicadores. Documento 1. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Marx, Karl (2011), *El Capital*, Siglo XXI, Buenos Aires

Ministerio de Educación de la Nación. Estructura y diseño curricular de la educación secundaria de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2012

Xifra, Susana (coord.) (2008), En torno a la normativa del proyecto Adultos 2000 “Educación Adultos 2000”, Dirección General de Planeamiento Educativo, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Consultado en octubre de 2016, Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/adultos2000_08.pdf>

**Documentos y Resoluciones Ministeriales**

Estructura y diseño curricular de la educación secundaria de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación de la Nación, 2012.

<http://portales.educacion.gov.ar/dgufi/wp-content/blogs.dir/26/files/2011/08/estudio-4-FINAL.pdf>

Resolución 1316/70

Resolución 3052/72

Resolución 583/1973

Resolución 200/1976

Resolución 206/83

Resolución 2074/88

Resolución 1620/84

Circular 26/1987

Disposición 175/87

Resolución 917/2008

RM 193/2008

**Campo literario y campo popular: de posibilidades e imposibilidades. Un análisis situado de las prácticas con la lengua y la literatura en el Bachillerato Popular IMPA**

**Sección: La lengua desbordada**

Fernando Santana, Enzo Diolaiti, Eugenia Kessler

**A modo de introducción**

Si entendemos la literatura como un hecho social, no podemos, por consiguiente, negar las diversas instancias (de formación, socialización, producción, circulación y consagración) que la definen. Dicho de otro modo, la pregunta ontológica por la literatura comprehende las sucesivas regulaciones más o menos institucionalizadas que delimitan lo que llamamos campo literario. Se trata, en definitiva, de mecanismos de legitimación y autolegitimación (i.e. relaciones de fuerza de poder) cuyos modos de injerencia varían de acuerdo con los procesos históricos. En la era de la mundialización, de las relaciones sociales determinadas por el capital, los movimientos de inclusión y exclusión respecto del campo literario diferencian los sectores (hegemónicos) que pueden acceder al consumo y a la producción de literatura de aquellos (oprimidos) para los cuales el literario se les revela como un lenguaje *otro*.

En el marco de la experiencia de los bachilleratos populares destinados a la educación de jóvenes y adultos, y más específicamente la del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA, advertimos una (auto)configuración de los estudiantes que supone la imposibilidad de acceso al mundo literario, resultante de su propia experiencia y trayectoria dentro del sistema educativo, además de representaciones sociales arraigadas e instaladas en su sentido común respecto a las valoraciones, la propiedad y la finalidad del discurso literario. Por esta razón, nuestra propuesta consiste en develar la lógica *opresor – oprimido* en pos de construir una alternativa contra-hegemónica que permita a los sujetos subvertir la *otredad* que los aleja, propuesta que necesariamente conlleva una opción política y que encuentra en la educación popular y en las pedagogías críticas su marco epistemológico. Este artículo pretende, pues, esbozar los lineamientos principales respecto de nuestra concepción de la lengua, en general, y de la lengua literaria, en particular, a partir de la cual proyectamos nuestras prácticas pedagógicas orientadas a transformar una imposibilidad vivenciada como tal en una posibilidad cierta.

**Punto de partida, punto de vista**

Tomamos como punto de partida, para reflexionar acerca de nuestras prácticas docentes en el campo de la lengua y la literatura en el contexto de los bachilleratos populares, la idea en virtud de la cual el mundo se nos presenta como *objetivación*, hecho que, a su vez, entraña la compleja relación entre lo objetivo y lo subjetivo. Podemos apreciar, pues, distintos niveles de sentido en el término *objetivación*: (a) como derivado verbal de “objetivar”, implica tornar o volver objeto, sema que subtiende implícitamente que lo que se revela como objetivación también se exhibe como algo *dado* (por otro), i.e., *impuesto*; (b) aquello por medio de lo cual algo se muestra objetivo, es decir, no pasible de múltiples interpretaciones. Como resulta evidente, ambos niveles de significación confinan al sujeto a un rol meramente pasivo, el cual, lejos de reconocerse como hacedor del mundo, se concibe como inserto en un entramado ya configurado por otros y nunca por él. Por consiguiente, subyace al problema de la objetivación el de la libertad: definido a partir de esta objetivación inaugural y originaria, ¿qué margen de acción tiene el sujeto en este mundo del que se halla *sujeto*? Mejor, ¿qué alternativa al determinismo raso puede pensarse? Precisamente, una educación popular y emancipadora, en el marco de las pedagogías críticas, encuentra en la toma de conciencia de esa inexorable envoltura llamada “objetivación” una de sus preocupaciones centrales. Se trata, entonces, de comprender al hombre como producido por y como productor de una realidad que, por tanto, puede transformar.

Si bien, podemos pensar con Althusser (1998: 52) que la “categoría de sujeto es constitutiva de toda ideología solo en tanto toda ideología tiene por función (función que la define) la 'constitución' de los individuos concretos en sujetos” y que esa sujeción es de por sí causa y efecto de la dominación que ejerce un grupo dominante (y dirigente) sobre otros, el develar los modos en que una ideología logra imponer su visión de mundo por encima de otras no puede quedar en un relato descriptivista de los modelos de la sujeción o de la reproducción -crítica que se les hace a las llamadas corrientes reproductivistas en educación (McLaren, 1994)-, sino que debe permitir hallar los intersticios a través de los cuales es posible la construcción de otra visión de mundo, que dé cuenta de las motivaciones e intereses de los sectores populares. Al decir de García Huidobro (1983: 117), a propósito del análisis de la obra de Gramsci, todo “hombre es historia y mediante un esfuerzo de toma de conciencia de sí mismo y de su mundo hace historia. Es praxis y con la mediación de la teorización de su praxis adviene a una acción capaz de superar su praxis primera y de transformar el mundo y la sociedad de la cual esa primera praxis era la expresión”. De allí que no pueda concebirse el proceso educativo alejado de la posibilidad de incidir sobre él para transformarlo.

En el que es su libro más clásico, *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire (2010) señala que la opresión se manifiesta de múltiples formas, entre las cuales se destacan la internalización del opresor y su manera de entender el mundo como la única legítima y valedera. En este contexto, los oprimidos se encuentran inmersos en un mundo que, como deslizábamos al comienzo, se les presenta como una realidad ya dada, hecha por otros, en la que están insertos sin márgenes de acción para hacer de ella otra cosa. Entonces, una educación problematizadora propulsa la *emersión* del mundo, para luego volver a él y vivenciarlo en términos de construcción histórica y, por tanto, modificable a partir de la acción humana.

En esta tensión estructurante, la de los hombres en la lucha por su liberación a partir de la concientización sobre su propia objetivación y cosificación por parte de los grupos que detentan el poder, se inscribe la búsqueda que como profesores y profesoras intentamos llevar adelante en las aulas del Bachillerato Popular IMPA.

**Hiato lingüístico**

Podremos convenir sin mayores obstáculos que en el aula se dan simultáneamente distintos usos de la lengua entre los estudiantes mismos y, sobre todo, entre los estudiantes y el docente. De acuerdo con Freire, esta tensión no es otra que la dicotomía que se produce entre *leer las palabras* y *leer el mundo*. Por ello, es preciso pensar “en la dicotomía entre leer las palabras y leer el mundo, entre la danza de conceptos, el baile que aprendemos en la universidad, y el mundo concreto, al que los conceptos deberían referirse. La distancia entre los conceptos y las cosas es el problema al que vuelvo cuando pienso en la cuestión del lenguaje en el aula de clase” (Freire – Shor, 2014: 229). Ese hiato hondo entre el universo conceptual y el mundo concreto abre las compuertas a la insondable cuestión de la referencialidad. Entonces, es preciso desplegar ciertas estrategias que permitan acortar la distancia entre el contexto académico (lo conceptual) y la realidad (el barrio) de la que provienen los estudiantes –realidad, por cierto, que es preciso conocer lo mejor posible en tanto y en cuanto el docente, como sujeto político-militante, forma parte de un proceso que busca la transformación de esta– o, lo que es lo mismo, habilitar la lengua que los estudiantes traen consigo como formas igualmente legítimas de vehiculizar conocimiento. Es que los sectores dominantes detentan el poder de establecer *su* lengua como norma, como *paradigma* (en el sentido etimológico de ‘modelo’) al tiempo que niegan todo uso que de dicho criterio ejemplar y modélico se “des-víen”. En palabras de Freire – Shor (2014: 232), “el docente debe partir de los propios niveles de percepción de la realidad de los estudiantes. Esto implica que es preciso partir del lenguaje de *ellos*. A partir de su lenguaje, de sus niveles de percepción y de conocimiento de la realidad, buscamos alcanzar con ellos un nivel de comprensión y expresión de la realidad mucho más riguroso”.

Si hablar, de pronto, es posible, si el saber sometido aparece revalorizado y encuentra el estuario por donde desembocar al mar de los discursos para entablar, entonces, una relación dialéctica con otros tipos y modos de saber, podemos pensar, como Gramsci, que todo hombre es un filósofo:

“Una vez demostrado que todos los hombres son filósofos, aunque sea a su manera, inconscientemente, porque ya en la más pequeña manifestación de cualquier actividad intelectual, el ‘lenguaje’, está contenida una determinada concepción del mundo, se pasa al segundo momento, al momento de la crítica y de la consciencia, o sea, a la cuestión ¿es preferible ‘pensar’ sin tener consciencia crítica de ello, de un modo disgregado y ocasional, o sea, ‘participar’ de una concepción del mundo ‘impuesta’ mecánicamente por el ambiente externo, esto es, por uno de los tantos grupos sociales en los que cada cual se encuentra inserto automáticamente desde que entra en el mundo consciente […], o es preferible elaborar uno su propia concepción del mundo consciente y críticamente, ya, por tanto, escoger la propia esfera de actividad en conexión con ese esfuerzo del cerebro propio, participar activamente en la producción de la historia del mundo, ser guía de sí mismo en vez de aceptar pasivamente y supinamente la impronta puesta desde fuera de la personalidad?” (Gramsci, 2008: 364-365).

Esta afirmación de Gramsci supone no solamente una opción ideológica, sino la creencia sostenida del rol de los intelectuales en tanto dirigentes en el proceso de formación de cultura, porque se trata, según él, de dar la batalla cultural para la construcción de un nuevo mundo que ya no hable de los sujetos oprimidos sino con ellos, que sea medio y no herramienta de dominación. Las clases subalternas o dominadas llegan a fases superiores de desarrollo en la medida en que consiguen autonomía frente a las clases dominantes, es decir, en cuanto desarrollan una hegemonía contraria a la de las clases dominantes (lo que en términos gramscianos se denomina contrahegemonía) que cuestione la visión del mundo imperante, sus modos de vivir y de pensar –modos que han logrado imponer su consenso a nivel social y, por eso mismo, han llegado a naturalizarse. Aquí cobra centralidad, en el pensamiento de Gramsci, la idea del espíritu de escisión y de catarsis. Los momentos de *catarsis* (Gramsci, 1986: 142) implican el pasaje de una forma de subjetividad alienada a otra en miras de la transformación y, con ello, la conformación de un *espíritu de escisión* (Gramsci, 1977: 220) que, a su vez, posibilita la construcción de un principio de identidad colectivo, de un “nosotros”. Las prácticas pedagógicas, en un sentido mucho más amplio que el de la escuela según este autor, en tanto direccionadas, plantean la necesidad de dar la lucha también en el terreno del lenguaje y de la cultura popular para convertir el *sentido común* (conservador, disperso, disgregado, impuesto al hombre en tanto forma parte de una estructura social) en *buen sentido* (cuestionador, potencialmente transformador, que se conforma a partir de los núcleos del sentido común que los oprimidos traen consigo para plantear su superación, en pos de la conformación de una nueva visión de mundo).

Los discursos, las luchas por los sentidos que en ellos se expresan, los hacen tanto “el objeto con el que se lucha como el objeto por el cual se lucha” (Bixio, 2012: 36-37); por eso mismo, en ellos se encuentra el germen de la transformación social, que es también una transformación lingüística. Los discursos considerados legítimos suelen, además, construir las versiones legítimas del mundo; de allí, entonces, la importancia de la escuela en los procesos de construcción de sentidos sociales y de posibilitar la emergencia de nuevas construcciones.

**La literatura como posibilidad**

Como primera caracterización, al momento de analizar las prácticas pedagógicas, vale decir, con Cuesta (2011) que estamos en presencia de un “estallido y desestabilización de los objetos lengua y literatura”, de modo tal que lo que “llamamos lengua y literatura en la actualidad es una pregunta por demás compleja en cuanto a aquello que los actores de su enseñanza tienen para decir, ya sea por las actualizaciones de significados que desde la academia creemos vetustos y, por ello, suponemos eliminados del juego social, o porque interpelan nuestras propias convicciones teóricas” (p. 9). Así, la siguiente reflexión no tiene la pretensión de la generalización ni intenta ser traspuesta a otros escenarios educativos. La experiencia de las prácticas de lengua y literatura en el Bachillerato Popular IMPA solo cobran sentido si se las piensa en un horizonte político más amplio (que es el de la construcción de la escuela pública popular), con objetivos a mediano plazo (la conformación de sujetos políticos que puedan incidir crítica y reflexivamente en la sociedad en la que se encuentran) y en el triple juego del aprendizaje que propone, también, la concepción del ambiente como educador en sentido también gramsciano (entonces es la propia empresa recuperada en la que se inscribe la escuela educadora por sí misma), el entender a la organización social como educadora en sí misma (Michi, 2008), en la medida que anticipa en el presente las relaciones sociales y las condiciones de educabilidad a las que se aspira llegar en la sociedad futura, que, a su vez, en tanto generadora de escuela, supone un tipo de trabajo con el conocimiento y con los saberes, en busca de la apropiación y construcción de herramientas conceptuales que, puestas al servicio de los sectores subalternos, sean instrumento de liberación y no de subordinación.

Si llevamos al espacio del aula la fórmula nietzscheana-foucaultiana “el autor ha muerto” y propiciamos las condiciones para que los estudiantes se proyecten como consumidores en un campo –el literario– que, por obra de la lógica *oprimidos*-*opresores*, los excluye en la medida en que no se les ha permitido acceder a él, aquella imposibilidad de la que hablábamos al comienzo comienza a resquebrajarse. De esas perforaciones (o profanaciones) nos ocuparemos ahora.

En esta línea de sentido, juzgamos fundamental volver explícita la muerte del autor y sus consecuencias. La muerte del autor aparece como punto de partida a partir del cual comenzar el camino de re-significación de la lectura en virtud, precisamente, de su “ilegibilidad”. En algunos casos, el nombre propio puede transformarse principio obturador de sentidos en la medida en que las valoraciones construidas sobre ellos condicionen un marco de lectura favorable o desfavorable según construcciones previas al encuentro con los textos. En otros casos, y cada vez más, la no identificación del nombre a ninguna carga valorativa funciona, también, como negación de la posibilidad de decir. En este plano, no resulta ocioso pensar en la persistencia de ciertas tradiciones escolares, de ciertos enfoques al momento de encarar el trabajo con los textos, a lo largo de la constitución de la disciplina escolar Literatura. En efecto, existió en esta tradición una perspectiva que asimilaba el estudio de la obra literaria al conocimiento de la vida del autor, lo que suele llamarse “biografismo literario”, según la cual lo que imperaba era la concepción del texto ya no en su *status* de representación (o construcción de carácter ficcional) sino como reflejo o “puesta en palabras” de experiencias de vida cuyo sentido último radica en el propio autor. Así, persisten en el campo de la enseñanza de la la literatura prácticas que suponen partir del conocimiento de la biografía de los autores para que esta actúe como marco regulatorio de los límites de lo pensable y lo decible. Aun en prácticas menos ritualizadas y consagratorias de la función autor (Foucault, 1999), las preguntas orientadoras de la lectura –toda una categoría de por sí discutible– muchas veces invitan a pensar qué es lo que el autor quiso decir, reforzando de ese modo la idea del autor como depositario (garante) del sentido valedero de los textos. En el Bachillerato Popular IMPA, los autores literarios no existen. En la intersección de los saberes adquiridos en su propia trayectoria escolar y lo que aquí se propone como manera de abordaje del objeto literatura, entonces, aparece también un hiato que busca ser llenado de inmediato con la consagración del docente como sujeto del saber. Es que el corrimiento del autor en tanto autoridad y custodio del sentido del texto lleva a trasladar esa función al docente. De esta forma, los implícitos del texto deben ser cubiertos de sentidos que siempre tienen que provenir de otro y no de uno mismo. Poder habilitar el cruce de interpretaciones de un texto es, sin dudas, una práctica que resulta novedosa y que se yergue, incluso, a partir de las consideraciones antes realizadas. Si la verdad del texto ya no está en sus autores pero sí está en los profesores de literatura, la estrategia socioeducativa del bachillerato popular de trabajo con más de un profesor frente a curso hace eclosionar esta representación. Que los diferentes profesores y profesoras que integran el equipo de la materia puedan, además, defender y posicionarse en lecturas desencontradas (como recurso pedagógico, más allá de las particulares maneras de leer) permite la ruptura del orden del saber y allí, el hiato en el que puede entrar la propia voz, aunque más no sea y en una primera instancia, para tomar partido. Se inaugura así, si se quiere, la posibilidad de la polisemia, aun sin saber que esta es una de las especificidades de objeto.

Pero es, tal como lo entendemos en el aula del Bachillerato, necesario propiciar otras rupturas. El binomio *ficción-realidad* opera en múltiples sentidos, desde la asimilación de uno y otro (con el evidente riesgo de no poder ingresar al discurso que propone la literatura, i.e., no establecer el pacto ficcional ineludible) hasta la separación más extrema (que lleva a pensar la literatura como ajena u opuesta a la realidad y, por eso mismo, como pasatiempo ligado al ocio que es lo propio de otra clase social y no de los sectores populares). En estas maneras de entender los vínculos entra la ficción y la realidad, aparece la legitimación de la otredad del discurso literario. Para apreciar cómo estas operan, es fundamental explicitar aún más el modo como funcionan estas relaciones en tanto constructoras de sentidos o sinsentidos literarios.

Ante la propuesta de escritura de un texto literario en el primer año de cursada, como actividad incluso disparadora de una problematización que será posterior, es muy común escuchar de boca de los estudiantes la imposibilidad de hacerlo. ¿En qué radica esta imposibilidad? Por un lado, si valen las generalizaciones, en el pensar la construcción de la literatura en términos de artificiosidad, en tanto separación del mundo cotidiano en el que los sujetos están inmersos (el uso de la palabra inmersos es intencional y remite a los primeros apartados). Sin embargo, cuando desde la intervención de los profesores la consigna se flexibiliza y se enfatiza en el carácter libre de la escritura (en cuanto temas, en cuanto formas, palabras a emplear), las primeras producciones suelen imbricarse en sus propias experiencias de vida, en una asimilación literatura-realidad que habilita el espacio de la escritura. Así, los relatos se enmarcan en situaciones vividas por ellos mismos o por conocidos, relatos segmentados, inconclusos, que construyen su veracidad en el hecho de haber efectivamente sucedido (el “haber-estado-ahí”), pero que instalan la posibilidad de decir. Cuando, por el contrario, existe un conocimiento de las formas literarias escolares, el resultado es un texto rígido en su estructura, que reúne tópicos anquilosados o construcciones sintácticas caídas en desuso, que sin embargo, habilitan “el ingreso” a la literatura. El clásico “Había una vez” para comenzar la redacción de un cuento es una muestra cabal de esto: es la instauración inmediata de un enclave cronotópico otro.

Ahora bien, cuando la propuesta ya no tiene que ver con la escritura sino con la lectura de textos otros producidos por otros lo que opera en un primer lugar es un efecto de distanciamiento. Disuelta la relación *literatura=realidad*, en sujetos acostumbrados a vivir el presente porque les ha sido arrebatada la posibilidad de pensar en utopía (Freire, 2010), serán los grados de acercamiento o de distanciamiento respecto al mundo que conocen lo que permita ir graduando sus valoraciones respecto de lo escrito. Cuando el mundo literario resulta muy alejado de la propia visión del mundo de los estudiantes, entonces suele aparecer el rechazo, la descalificación (“es re flashero”, “es muy volado”) o, si se quiere, y como se desprende de esas frases, la asimilación de lo extraño al mundo conocido mediante explicaciones que intentar extrapolar las lógicas del mundo que conocemos, en donde solo se puede “volar” o “flashear” en ciertas condiciones. La clásica división de Todorov (1994) respecto al cuento fantástico y las posibles maneras de “completar” la duda, encuentran su decodificación en la aceptación o no del ingreso a la literatura.

Es entonces necesaria una dinámica que permita una libre circulación de las diferentes lecturas que posibilite el decir acerca de los textos más allá de los textos mismos y que, a su vez, genere la potencialidad para la producción de textos nuevos. La ficción en sí misma encarna esas posibilidades: el ingreso a un mundo-*otro* que juega con el horizonte de perspectivas y evaluaciones ideológicas discordantes entre el texto y el lector en ese diálogo diferido en donde se encuentran las múltiples visiones. Se trata de desarmar los presupuestos naturalizados y cargados de valoraciones sociales en la construcción de ese mundo-*otro* para explorar desde el mundo propio el mundo posible.

Si, como afirma Benveniste (1971), el lenguaje es un sistema egocéntrico, porque se estructura alrededor de un “yo” que organiza el mundo alrededor de sí mismo, (un “yo” de determinada clase social, sexo, religión, nacionalidad, orientación sexual) la literatura, dentro de ese sistema, como género discursivo, es la construcción de una *otredad*. La literatura plantea, a veces de manera autoritaria, la posibilidad de un horizonte común, con el “yo” como centro, pero condicionado y orientado hacia un “otro”. O mejor aún, es ese otro el que lo configura.

De este modo, se trata de la inauguración de una nueva ruptura que permita el decir, el hablar de los textos. Si ese “otro” –en tanto no soy “yo”– representa, además, lo que resulta ser mi antítesis, entonces es necesario promover la mirada en torno a la diferencia, recortada de las valoraciones positivas o negativas que esta pueda tener. Es preciso desarticular, pues, la idea de literatura como pasatiempo intelectual vinculada con lo abstracto (en la medida que no permite explicar ni entender nada más que a ella misma) para incorporar otras posibles relaciones en que esta separación aparece desgarrada. A partir de esa herida sobre la representación antes mencionada será posible la emersión de nuevas lecturas.

Habilitar que los textos se carguen de sentidos desde el gesto semántico del presente, que es, por cierto, una construcción propia de cada sujeto, descentra la idea del sentido único y multiplica las posibilidades de leer.

Del mismo modo, la lectura de textos realistas, cuyos acontecimientos remitan a problemáticas aún tangibles en la sociedad actual amplía los límites de la ficción y la lleva a repensarse y redefinirse. En las aulas de IMPA, suele trabajarse con textos literarios seleccionados en función de algún eje guía que los aúne (en oposición a los sesgos historiográficos que han poblado la manera de pensar la irrupción de la literatura en el aula). Así, la lectura de producciones literarias de diferentes épocas que problematicen los modos de representación de la violencia política, la construcción de lo femenino, la relación entre literatura y poder político suele ser una de las opciones político pedagógicas llevadas a la práctica. Este recorte, claramente ideológico, acarrea algunas dificultades, pero posibilita la ruptura de la otredad en términos de oposición, de discurso ajeno, ahistórico, sin sujetos reconocibles. Sus dificultades, como en todo sesgo, radican principalmente en la habilitación de una clave de lectura que, en definitiva, termine oficiando de obturadora de interpretación, obligando a los sujetos lectores a reconocer en los textos aquella línea temática o de sentido impuesta por los profesores y profesoras. Sin embargo, conocer el riesgo, implica también la opción de desarticularlo. Y allí cobra especial importancia la heterogeneidad de textos y de estilos al momento de plantear la selección. Vale un ejemplo de una selección de textos a propósito del desarrollo de la unidad Literatura-Dictadura. A los considerados “materia obligada” dentro de esta temática, como podrían ser “Graffitti”de Julio Cortázar o “Infierno grande” de Guillermo Martínez, también se incorporaron textos de circulación masiva, como podrían ser las canciones de rock nacional que circulaban como contra-discurso en esa época, y otros textos no tan canonizados en (por) el mundo escolar, como podría ser “Se equivocaban de departamento” de Osvaldo Lamborghini. Este último, por su parte, posibilita ciertas rupturas semánticas no solo a nivel temático (a partir del sentido del humor, de la ironía, de la sobreexplicitación), sino también a partir de la ruptura misma de la lengua, de su sintaxis, de sus recursos. Textos como este obligan (quizás más que otros) a poner la mirada sobre sí mismos: ¿por qué la repetición permanente de la sigla ONU en su interior, incluso cuando pareciera no referirse a la Organización de las Naciones Unidas? –más allá de la explicitación del referente que lo coloca inevitablemente en una época y un período determinado: “El 24 de marzo (1976), los militares argentinos, y dale, tomaron el poder”. Así, el cruce realidad-literatura, en el cual además de la denuncia o la referencia aparece también la búsqueda del hecho estético, habilita el lugar a la palabra.

La ficción invita a vivenciar al *yo* como *otro* y viceversa. Invita a intercambiar los roles, a asumir voces. A desarmar las prácticas discursivas que dentro del discurso intentan congelar las relaciones de poder. Y es por ello que imaginar, idear, narrar, ficcionalizar, potenciar una mirada estética y crítica no deja también de ser un acto político. Se trata, entonces, en las aulas del bachillerato, de lograr la apropiación del discurso literario, de las herramientas de ficcionalización, de poetización, para crear una literatura propia que deje de ser vista como un discurso privativo del otro.

**Más allá de las fronteras del aula**

Como se mencionaba previamente, en el discurso se inscriben las relaciones de poder, hechos de prácticas discursivas que se refieren a las reglas que gobiernan lo que puede ser dicho y lo que debe permanecer callado. Efectivamente, los patrones de conductas son inherentes a las prácticas discursivas de las instituciones y a las formas pedagógicas. Desde el plano educativo, podemos hablar de diferentes tipos de discursos: conservadores, neoconservadores, dominantes (o producidos por la cultura dominante) que seleccionan bibliografía, valores, creencias. Como sostiene Mc Laren (1994:221), “un discurso *crítico* enfoca los intereses y supuestos que conforman la misma generación de conocimiento. Un discurso crítico es también autocrítico y deconstruye los discursos dominantes en cuanto están listo para ejercer la hegemonía. Un discurso crítico puede, por ejemplo, explicar cómo el conocimiento de alto nivel (las grandes obras del mundo occidental) puede emplearse para enseñar conceptos que refuercen el *statu quo.* Los discursos y las prácticas discursivas influyen en cómo vivimos nuestras vidas como sujetos conscientes; moldean nuestras subjetividades (nuestras formas de comprender el mundo) porque es sólo en el lenguaje y mediante el discurso que la realidad social puede otorgar significados”.

Asimismo, la comprensión de la relación entre poder y conocimiento habilita a los y las estudiantes para tener el valor necesario para cambiar el orden social donde sea necesario. Y aquí cobra especial dimensión el objetivo político que atraviesa la propuesta del Bachillerato Popular. Se trata de formar y conformar sujetos políticos que puedan transformar en el presente las relaciones sociales de desigualdad y opresión, generando en el aquí y ahora las relaciones sociales del mundo que queremos que sea. De este modo, necesariamente hay que salir de la escuela. Si, como ya hemos señalado, la lengua y la literatura son hechos sociales que tienen existencia real más allá del escenario que plantea el escenario escolar, su tratamiento hacia dentro del aula debe permitir también salir y trascenderla, es decir, volver a la vida social de la cual estas provienen para incidir en ella y modificarla. No puede pensarse, desde nuestra concepción, el hecho educativo alejado de la realidad en que las prácticas sociales tienen lugar. Entonces, si no se produce esa retroalimentación, no habrá práctica pedagógica significativa; mucho menos, habrá praxis. La praxis política y pedagógica “es entendida en una doble relación conceptual, por un lado el ‘hacer político’ y por el otro en las <prácticas formativas>. ’Hacer’ y ‘(auto)formarse’ son ideas que acompañan la lógica vinculante con la dimensión de los movimientos sociales” (Elisalde, 2013:13). Si la práctica pedagógica, si los saberes que en ella circulan, se construyen, se tensionan, se apropian no pueden volver sobre la realidad de la que emergen, entonces, no habrá producción de conocimiento relevante. Devolver el derecho a la apropiación de la cultura, de la literatura, del mundo de las letras es parte del objetivo político propuesto.

**Bibliografía**

Agamben, G. (2005): “El autor como gesto”. *Profanaciones*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo, pp. 81-94.

Althusser, L. (1988): *Ideologías y Aparatos Ideológicos del Estado. Freud y Lacan*.Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.

Bajtin, M. (1982): *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Benveniste, E. (1971): *Problemas de la lingüística general I*. México, Siglo XXI.

Bhabha, H. (2007): *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Manantial.

Bixio, B. (2012): “Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las instituciones escolares”. Bombini, G. (coord.). *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblos, pp. 23-49.

Calvino, I. (2009): *El vizconde demediado*. Madrid, Siruela.

Cuesta, C. (2011): *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de doctorado. FaHCE-UNLP, mimeo.

Elisalde, R. (2013): “Bachilleratos Populares y Autogestión Educativa. Perspectivas y Desafíos para la construcción de un Movimiento Pedagógico en la EDJA”. En: Elisalde, R. *et al.* *Movimientos sociales, Educación Popular y Trabajo autogestionado en el Cono Sur.* Buenos Aires, Buenos Libros, pp. 9-29.

Foucault, M. (1999): “¿Qué es un autor?”. *Entre filosofía y literatura*. Barcelona, Paidós, 329-360.

Foucault, M. (2000): *Genealogía del racismo*. Buenos Aires, Altamira.

Foucault, M. (2008): *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets.

Foucault, M. (2012): “Poder y saber”. *El poder, una bestia magnífica*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 67-86.

Freire, P. (2010): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, P. – Shor, I. (2014): *Miedo y osadía. La cotidianeidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires, Siglo XXI.

García Huidobro, J. (1983): *Educación y Cultura*. Buenos Aires, Cuadernos de Educación.

Gramsci, A. (1981, 1984, 1986, 1991, 2000). *Cuadernos de la cárcel. Edición crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana*. Tomos 1 a 6. México, Biblioteca Era.

Gramsci, A. (1977). *Pasado y presente*. Buenos Aires, Granica.

Gramsci, A. (2004): *Antología*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Kermode, F. (2000): *El sentido de un final. Estudios sobre la teoría de la ficción*. Barcelona, Gedisa.

Lispector, C. (2012): Agua viva. Madrid, Siruela.

McLaren, P. (1994): *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* Madrid, Siglo XXI.

Mejía J., M. (2012): *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Bolivia, Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.

Michi, N. (2008): ”Una mirada sobre el Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) y la Educación”. En: Elisalde, R. – Ampudia, M. (comps). *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Buenos Libros, pp. 37-64

Saer, J. J. (2004). “El concepto de ficción”. *El concepto de ficción*. Buenos Aires, Seix Barral, pp. 9-16.

Sapiro, G. (2016): *La sociología de la literatura.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Steiner, G. (2006): *Lenguaje y literatura. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona, Gedisa.

Todorov, T. (1994): *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires, Paidós.

**Escritura y lectura como dimensiones de acción y creación en Kierkegaard, Derrida y Simone Weil. Apuntes para una pedagogía crítica.**

Andrea Ugalde

El acto de leer y escribir, como procesos y como acontecimientos en sí mismos, constituyen sin duda un ámbito fundamental de las experiencias educativas que transitamos como educadores populares. Planteamos que éstos se abren con el propósito de conformar prácticas pedagógicas que no sólo vehiculicen la inversión jerárquica de los tradicionales pares opuestos sobre los que giran nuestra vida cotidiana y el sistema en el que se desenvuelve -explotador/oprimido, teoría/praxis, intelectuales/ pueblo, cuerpo/espíritu, etc.- sino que sean capaces de crear un campo completamente nuevo de acción y pensamiento. En este sentido, el siguiente trabajo se propone indagar en los conceptos de escritura y lectura desde tres autores que, desde la filosofía, sostienen un tratamiento de estos ámbitos al margen de la tradición metafísica occidental, asentando las condiciones de posibilidad para la apertura de la escritura y lectura como campos de acción y creación. Por una parte, esta tradición siempre habría pensado a la escritura como un dispositivo dependiente del habla y como vehículo de su sentido, así como el autor es investido de una subjetividad soberana y unitaria del “yo”, origen y punto de llegada del sentido y de la verdad. En este contexto, autores como Kierkegaard y Derrida nos plantean una escritura emancipada del habla, una estrategia deconstructiva que conformaría una forma nueva y creativa, configurando a su vez una alternativa distinta del esquema de la representación como forma de acceso del sujeto al mundo y a sí mismo, y al discurso –el habla- como soporte de la identidad. Por otra parte, buscamos en el concepto de atención de Simone Weil una propuesta coherente con el concepto de escritura que reponemos desde los dos autores mencionados, en tanto que la pensadora sostiene que la atención es una suerte de práctica intelectiva que «consiste en prestar atención a algo que no existe», como “método para el ejercicio de la inteligencia, que consiste en mirar» sin que haya propiamente un “yo” que mire. De este modo, nuestro mayor desafío será reflexionar cómo estas propuestas inciden en nuestras prácticas pedagógicas cotidianas.

Dice Derrida en el texto “Escoger su herencia”:

[...] el heredero siempre debía responder a una suerte de doble exhortación, a una asignación contradictoria: primero hay que saber y saber reafirmar lo que viene “antes de nosotros”, y que por tanto recibimos antes incluso de elegirlo, y comportarnos al respecto como sujetos libres. […] ¿Qué quiere decir reafirmar? No sólo aceptar dicha herencia, sino reactivarla de otro modo y mantenerla con vida. No escogerla (porque lo que caracteriza la herencia es ante todo que no se la elige, es ella la que nos elige violentamente), sino escoger conservarla en vida1[[104]](#footnote-105)

¿Por qué hablar de la herencia en el tema que nos convoca, que es el acto de escritura y lectura en el marco de nuestras trayectorias pedagógicas que aspiran a ser, al menos eso intentamos, prácticas emancipatorias? Pues porque planteamos aquí que la práctica pedagógica es un acto político y ético toda vez que en ella están inscritas las huellas de una tradición, de una herencia, que vehiculizamos y transmitimos desde nuestra subjetividad hacia otra. En ese sentido, hay dos puntos que parecen superponerse: la acogida que nosotros damos a lo que nos viene dado y nos determina, como dice Derrida, aquello que recibimos incluso antes de decidirlo y ante lo cual aspiramos a comportarnos como sujetos libres, y la acogida que los sujetos a quienes nos dirigimos puedan dar, en el fragmentario lugar que, como nosotros, ocupan. En este sentido, nos constituimos como herederos, querámoslo o no, y esto querría decir que estamos conminados al mismo tiempo, a un sí y un no, es decir, a recibir la herencia al mismo tiempo que la modificamos, la reactivamos en el pulso de nuestras vidas y experiencias cotidianas. Por eso la tarea pedagógica comporta un aspecto ético, toda vez que implica una responsabilidad, como

herederos y como transmisores de una herencia, desde el lugar de la libertad. Política es también, en cuanto que dicha transmisión debe ser la instancia en que actualicemos esa herencia en las coordenadas de nuestra experiencia que incluye radicalmente la de los otros y el mundo común que habitamos, y que además signifique situar a quienes enseñamos como herederos. De esta forma, sostenemos aquí la noción de educación que plantea Graciela Frigerio como: “el acto político de distribuir la herencia, designando al colectivo como el heredero (para garantizar que no haya desheredados), habilitando a cada heredero a decidir sobre su posicionamiento frente a lo heredado”[[105]](#footnote-106), es decir, un acto que se acompaña siempre del mandato de emancipación y que comporta las características de un “don” como aquello que se entrega en la responsabilidad de la distribución pero que en el acto mismo no es significado como tal, escapando así de la lógica mercantil en que toda entrega comporta una deuda.

Pensar el acto de escritura y lectura en el marco de esta noción de educación supondría entonces considerarlos como lugares de resonancia de sus aspectos éticos y políticos. Lo que nos proponemos entonces es revisar algunos planteamientos en torno a la escritura y la lectura, para ver cómo desde tres autores en particular plantean un pensamiento alrededor de estas actividades que las habilitan como lugares en que se actualiza el gesto de educación que aquí planteamos. En este sentido, la escritura, de la mano de Kierkegaard y Derrida, será planteada como un lugar de emancipación respecto del habla, abriendo espacio a la acción y creación, y por su parte la lectura es planteada por la filósofa francesa Simone Weil como el lugar donde se ejerce lo que ella llama “atención”.

Escritura y discontinuidades: la sustracción del autor

Más de alguna vez he escuchado a alguno de mis colegas asombrarse por la complejidad a la que se ven enfrentados algunos estudiantes cuando quieren pasar al papel lo que han dicho con tanta fluidez y soltura en una clase cualquiera, en la que los temas y las opiniones emergen con soltura. Yo misma lo he constatado. Parece ser que el tránsito de lo hablado a la escritura, que los y las confronta a la experiencia de fijar en un soporte permanente la efímera y fugaz palabra hablada, comporta desde el vamos una vivencia contradictoria, confusa y difícil de abordar. De alguna forma, nuestro asombro puede deberse al hecho de que asumimos desde ya que hay cierta continuidad entre el habla y la escritura, actualizando sin saberlo una antigua consideración en que se piensa que la escritura es subsidiaria del habla, y que está ahí, en su existencia, para comunicar “el querer decir” programado de antemano en el habla viva. Esta continuidad, y lo que ella supone, es puesta en cuestión por pensadores como Kierkegaard y Derrida, gesto en el que se ven envueltos no sólo la relación de la escritura con el habla, sino las nociones de autor y lector. Queremos, al mostrar sus supuestos, configurar las herramientas para poder pensar la escritura como el espacio donde se actualicen y resuenen los aspectos políticos y éticos de la educación como la entendíamos más arriba, en el intento de trazar algunas notas para que estas actividades, que conciernen tanto a educadores como estudiantes, sean el camino de prácticas emancipadoras. En este sentido, la lectura que plantean estos dos autores no sólo subvierte el par de opuestos escritura-habla o autor-lector, sino que hacen estallar dichas parejas epistemológicas y abren el espacio para la escritura como un campo de creación y acción.

Desde el pensamiento antiguo que la escritura ha sido vista como una continuación del habla. Platón cuenta en forma de mito el nacimiento de la escritura y relata cómo ésta, que iba a ser obsequiada al rey egipcio Thamus, es mirada por éste como un arma de doble filo, pues por un lado preserva la memoria, pero por otro hace negligentes a los hombres respecto de recordar a quien dice lo escrito, de manera que el “remedio puede resultar peor que la enfermedad”. (De hecho, la escritura es presentada en el relato con el nombre griego de pharmakón). Condillac, como nos dice Derrida, muchos tiempo después, en el siglo XVIII, va a considerar a la escritura como una prótesis del habla en el sentido en que ésta cumpliría el rol de “comunicar lo que el hablante quiere decir”, en tanto que aquello que quiere decir son “sus pensamientos, sus “ideas”, sus “representaciones”. Esto daría cuenta de una cuestión permanente a lo largo de la historia de la filosofía, que es el hecho de que se presupone la “simplicidad del origen –en este caso de la escritura-, la continuidad de toda derivación” (Derrida: 2006, p. 352). Es decir, se supone que a la escritura la precede un pensamiento representativo, que rige la comunicación y el contenido significado, como si los hombres ya estuvieran en condición de comunicar un significado unívoco y resuelto. Derrida, en el gesto deconstructivo de abrir las grietas que estos supuestos esconden, se esfuerza por luchar contra el rebajamiento de la escritura en favor de la palabra hablada, la oralidad, rechazando el supuesto origen impoluto de la escritura. En este gesto, el rol que entra en crisis es el de “autor”. La autonomía de la escritura depende, en otras palabras, de que sea ontológicamente huérfana o, si se quiere, de que la presencia soberana del autor se disuelva en la existencia propia de lo escrito, del texto, para desembocar en la dedicatoria dislocada de un destinatario-lector que puede incluso no estar, o ser potencialmente “cualquiera”. La ausencia del autor no es un lugar vacante ni un territorio despoblado que tenga que “ser habitado”, pues se refiere más bien a la expulsión absoluta del sujeto que se entiende a sí mismo en la medida en que es origen y punto de llegada del sentido que produce, y que utiliza al discurso como mediación entre estos dos puntos que conforman su identidad cerrada, vehiculizando una comprensión de sí inmanente. Esta discontinuidad entre el autor, lo escrito y el sentido de lo escrito incluso podría ser extensiva para el habla. ¿Quién no ha sentido extrañeza al momento de escuchar su voz grabada, como si de otra persona se tratase? La cuestión es entonces que, mientras que la continuidad entre habla y escritura supone la misma continuidad de sentido que sostiene el acceso de la subjetividad a sí misma –como si el sujeto fuese un yo claro y distinto para sí mismo-, la emancipación de la escritura del habla abre el espacio para que ésta devenga un lugar de creación y acción.

El autor sustraído de su obra inaugura una producción para el mundo, que lo trasciende y que se abre radicalmente a los otros. Lo que produce el autor se autonomiza respecto de él, es una máquina productora en si misma que sigue funcionando y trasciende a su muerte. En esta producción, nos dice Derrida, que es marca, “debo poder decir mi desaparición simplemente, mi no presencia en general, y por ejemplo la no presencia de mi querer decir, de mi intención-de-significación, de mi querer-comunicar-esto, en la emisión o en la producción de la marca” (F, a, c. 357). Derrida llama iterabilidad a la facultad de lo escrito de autonomizarse del contexto de su producción y poder ser repetido infinitas veces, en infinitos y diversos contextos. Y la iterabilidad depende de esta orfandad de la escritura, y de desligar la determinación del sentido a través de una noción de contexto homogénea. Porque el contexto de emisión del habla, que es uno, cerrado e idéntico a sí mismo, no puede nunca ser el contexto de la escritura, producto que puede devenir siempre nuevo. En el hecho de que el signo, la marca, se puede repetir siempre más allá de todo contexto, en eso, reside su fuerza de ruptura: “un signo escrito comporta una fuerza de ruptura con su contexto, es decir, el conjunto de las presencias que organizan el momento desde su inscripción” (Derrida, 2006, p. 358). Y esto vale tanto para el contexto que se sitúa en torno a él cuando emerge (el escritor que ha escrito, el medio ambiente y el horizonte de su experiencia, etc.) como al encadenamiento interno de códigos y signos. “Ningún contexto puede cerrarse sobre él”. Por lo tanto, la iterabilidad es la posibilidad de la repetición en la alteridad, en lo siempre otro. Es el huérfano que prescinde de todo origen y autoridad de sentido. Pensamos así, que la autonomización de la escritura respecto del carácter soberano del autor la habilita como espacio de creación puesto que está abriendo la ocasión para el siempre urgente advenimiento de lo otro, de aquello que no ha encontrado la vía para salir al mundo, de lo completamente nuevo. Derrida mismo confiesa que su intención es que “por medio del pensamiento y la escritura, llegue a algo que hasta ahora se ha anunciado quizás pero jamás se ha mostrado como tal.” (Derrida: 1998, p. 43 [¡Palabra! Instantáneas filosóficas]). En este sentido, abrir el lugar para el advenimiento de lo otro tiene relación con la posibilidad de habilitar la figura del heredero, quien debe asumir la responsabilidad de abrirse a la herencia y, desde el lugar de la libertad, decidir su posición frente aquello heredado.

La mirada de Derrida acerca del autor está en consonancia, pensamos, con lo propuesto por Kierkegaard. Uno de los rasgos más enigmáticos y fascinantes es el hecho de que el pensador danés escribía bajo una multiplicidad de pseudónimos, como una forma de sustraerse de la soberanía del autor y la univocidad de sentidos que supuestamente éste podía transmitir en su escritura. Esto expresaba tanto una estrategia escritural, como una extensión del gesto que Kierkegaard repusiera al querer poner en crisis el dominio de la filosofía moderna que apostaba por una noción fuerte y acabada de subjetividad. Es preciso comprender así que hay en este pensador una estrecha relación entre la noción de subjetividad que sostiene y la función de la escritura. Una de las características es que Kierkegaard plantea la subjetividad como una tarea, como algo que compete al sujeto existente en cuanto deviene constantemente. En este sentido, la tarea se extiende en y a lo largo de la vida misma, comportando a su vez la extrema simplicidad de esta constatación, es decir, el hecho de que cada uno es un ser viviente y que este hecho puede ser acogido por cualquier individuo en tanto que vive, pero a su vez, no hay forma de que este deber se presente de una vez y para siempre en su totalidad, como un objeto que se pueda abordar. En este primer aspecto, la subjetividad no comporta una identidad cerrada capaz de ser pensable, con un sentido unívoco. Una segunda característica que podríamos señalar es que la relación que el sujeto existente establece con esta tarea está lejos de ser especulativa, es decir, está lejos de comportar un “saber”. Es más bien desde el lugar de un ámbito afectivo, primariamente, que se tiene noticia de que la propia existencia es un terreno a conquistar a la vez que se vive en ese proceso. Por eso, para Kierkegaard un gran desafío es “cómo el sujeto existente plantea su pensamiento existencial” (PS, p. 83) O para decirlo de otra forma, como escribir para que otros lean, de tal modo que no se espere la transmisión de un saber especulativo, sino de unas categorías existenciales que supongan en el lector un movimiento existencial, una acción y una afectividad que actualicen su propia subjetividad en los términos de un devenir, de una historia abierta a la bocanada de la existencia. Aquí, encontramos en Kierkegaard la interesante imbricación entre pensamiento y acción, en el movimiento que supone sustraer al autor de la escritura, puesto que él, al plantear que la subjetividad como tarea y devenir constante, no se puede representar del todo, impide un pensamiento que la piense como un objeto: debe situarse desde la propia existencia que deviene. En ese lugar es que pensamos que se refiere al pensamiento como cierta acción: “porque el desarrollo de la subjetividad consiste precisamente en esto, que él, en su actuar, obre en sí mismo al reflexionar sobre su propia existencia, de suerte que realmente piense lo pensado realizándolo, y, en consecuencia, que no piense ni por un solo segundo: “Ahora bien, tú debes estar alerta a cada instante” -sino que está alerta a cada instante” (PS, p. 170). En la estrategia escritural de Kierkegaard se establece la necesidad de una comunicación indirecta, ya que las categorías existenciales no se pueden “comunicar” como un saber, sino que tienen que resguardar la ambigüedad que comporta la transmisión de este “pensamiento-acción” y la habilitación al lector como alguien que termina de completar siempre lo escrito. Si hemos de establecer una forma de este pensamiento que es acción a la vez, ésta es la de la negatividad: “su positividad consiste en la continua interiorización en la que se hace consciente de lo negativo”, es decir, que siempre se está en vistas del devenir de la subjetividad, por eso Kierkegaard recusa de parte del sujeto la posesión de resultados y certezas últimas. Los pseudónimos que utiliza Kierkegaard están al servicio de mostrar la diversidad de suelos existenciales, y también la necesidad de sustraer al autor como el padre del sentido. En la ausencia de una certeza comunicable el autor, situado en el fragor de la lucha infinita que es la existencia misma, deja su lugar de maestro para ocupar el de aprendiz. Sin entrar en muchos detalles, lo que Kierkegaard propone es una subjetividad entendida en términos de una identidad en la diferencia, es decir, una subjetividad dialéctica que no resuelve nunca la tensión entre lo mismo y lo otro. Así también la escritura y la figura del autor se juegan en la alternancia simultánea de estos dos polos. El autor es un sí mismo que es también, y a la vez, otro.

Tanto en Kierkegaard como en Derrida hay una disociación de la subjetividad con la representación, de manera tal que se abre el espacio para hacer de la escritura la instancia en que surge la dimensión de la actividad práctica, ya sea como pensamiento que es acción, ya sea como creación, en tanto que la escritura se sitúa siempre en nuevos contextos, difiere sentidos y hablita la recepción de lo heredado desde la libertad. Es fundamental poder comprender la vinculación entre el concepto que tengamos de subjetividad y la escritura al momento de pensarla en referencia a nuestras actividades pedagógicas. Como dice Gustavo Cantú, la escritura supone de alguna forma un riesgo a mostrarse, pues en ella, “algo de la subjetividad se inscribe, inevitablemente y a pesar del sujeto. Razón de más para controlarla exhaustivamente, para evitar toda enunciación en que la subjetividad se filtre a la letra” (Cantú: 2001)\*\*. [La escritura: una espada en manos de un niño]. Simplemente hemos hecho ensayado el gesto aquí de poder iluminar la relación entre la escritura y la subjetividad de manera tal que la primera pueda ser comprendida más allá de sus dependencias con el habla y el autor, y preguntarnos cómo entonces la contrariedad y complejidad que comporta la escritura quizás esté relacionada con esta noción de subjetividad que espera proyectar certezas y sentidos unívocos. A pesar del sujeto, dice Cantú, se cuela algo de él en la escritura. Podríamos completar diciendo que, aquello que se cuela es la huella, la marca que al momento de emerger ya no es nuestra, pues es manifestación de nuestra identidad que es diferencia, que deviene, y que espera al otro para seguir en ese movimiento constante que es la propia existencia.

El acto de leer: la atención

“Los valores auténticos y puros de lo verdadero, lo bello y lo bueno en la actividad de un ser humano se originan a partir de un único y mismo acto, por una determinada aplicación de la plenitud de la atención al objeto. La enseñanza no debería tener otro fin que el de hacer posible la existencia de un acto como ése mediante el ejercicio de la atención. Todos los demás beneficios de la instrucción carecen de interés” [WEIL, Simone, La gravedad y la gracia, Madrid, Trotta, 1995.]

En Simone Weil la atención es una estrategia, una disposición para abarcar la realidad desde un lugar que no compromete ni a un “sujeto” propiamente tal, ni a la voluntad. Es una especie de “principio de realidad” que opera sobre la base de la creación, pues hace pasar a la existencia aquello que no tiene una existencia visible. Weil describe la atención como una «acción inactiva» que requiere un aprendizaje, un entrenamiento del mirar, por lo tanto, es una “gimnasia del alma”, podríamos decir, que articula la disposición a la inmediatez de la realidad con un sujeto que se fragmenta en el momento mismo en que aborda esa realidad. La atención no es, de esta forma, un “forzarse a”, ni una tendencia a satisfacer una meta, una posesión del objeto. Es el deseo mismo que se despliega en el abismo de su infinitud: “Weil desliga la atención del esfuerzo (que siempre implica la idea de una recompensa) y de la voluntad; en cambio, la vincula al deseo. Este deseo no es deseo de algo, sino que consiste en un desear sin objeto que produce un desgarro en el alma.” (Rabassó: 2013). La atención que propone Weil supone un momento en el cual hay una ausencia fundamental, un vacío, que correspondería según lo dicho a la ausencia de aquello “algo” definido y determinado de antemano hacia lo cual se dirigiría el deseo. La atención supone de antemano un vacío respecto de aquello a lo cual se despliega. Ella se presenta como por una ley mecánica inmediatamente después del vacío mental imaginativo. De esta forma, la atención precede a la intuición, es una operación que sigue una ley de mecánica espiritual según la cual los espacios vacíos atraen necesariamente la plenitud (Weil, 1995:157).

Si aplicamos este concepto a la lectura, podemos ver cómo Weil plantea de alguna forma la marginación de una subjetividad cerrada que dirige su atención a un sentido buscado como unívoco y totalitario. En primer lugar, la atención sugiere la fragmentación de un “yo”, pues «esa atención que es tan plena que hace que el ‘yo’ desaparezca». De una parte, la lectura supone un deseo dirigido hacia una ausencia del objeto desde un sujeto que suspende su “juicio”. Así también, la inmediatez de la atención supone el privilegio de la inmediatez del sentido en coherencia con la vivencia por sobre la mediación de lo percibido como un saber especulativo:

“La atención consiste en suspender el pensamiento, en dejarlo disponible, vacío y penetrable al objeto, manteniendo próximos al pensamiento, pero en un nivel inferior y sin contacto con él, los diversos conocimientos adquiridos que deban ser utilizados. […] Y sobre todo la mente debe estar vacía, a la espera, sin buscar nada, pero dispuesta a recibir en su verdad desnuda el objeto que va a penetrar en ella” [ S. Weil: «Reflexiones sobre el buen uso de los estudios escolares», en: A la espera de Dios, cit., pp. 70-71]”

**Prácticas lectoras: reflexiones en torno a las entrevistas a estudiantes de un Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos**

Ana Lea Blaustein Kappelmacher

UBA-Conicet

**Introducción**

Desde, fundamentalmente, la década del 80, se han multiplicado las investigaciones que conceptualizan la lectura como una práctica socio-cultural que involucra gestos, saberes y valores aprendidos, cuestionando la universalidad de los modos de leer hegemónicos, configurados a través de instituciones educativas y culturales.

En este sentido, los denominados NEL (Nuevos Estudios de Literacidad), corriente de origen anglosajón (Street y Street, 2004; Barton y Hamilton, 2004; Vich y Zavala, 2004; Aliagas, 2008) surgida con el sustento de distintas disciplinas[[106]](#footnote-107), problematizan la consideración meramente cognitiva de la literacidad[[107]](#footnote-108) como una serie de competencias abstractas e invariables. Plantean, por el contrario, que existe una multiplicidad de literacidades imbricadas con las prácticas y usos propios de comunidades específicas. De este modo, explican que el vínculo escolar con la cultura escrita se abstrajo de su inscripción concreta naturalizándose como la consecuencia de cualidades intrínsecas del medio de expresión utilizado. La consideración de la diversidad, la atención a los distintos contextos y la refutación de una división tajante entre culturas orales y escritas puede permitir superar miradas estigmatizadoras.

También en Francia se produjeron reflexiones e investigaciones a partir de la historia, la sociología y la antropología de la lectura (Renan, 2003; Bahloul, 2002; Peroni, 2003; Privat, 2001), que desnaturalizan las prácticas legítimas, llamando simultáneamente la atención sobre la distribución desigual del capital cultural. Así, distintos estudios analizan a través de métodos cualitativos las prácticas lectoras de sujetos catalogados como “poco lectores” o “iletrados” y descubren una densidad de usos sociales que contradicen perspectivas cuantitativas centradas en el déficit o la carencia. Bourdieu afirma que la escolarización es el factor de mayor incidencia para explicar las prácticas lectoras (Renan, 2003).

Mi elección del nivel medio de jóvenes y adultos como ámbito de investigación se relaciona, justamente, con la gran variedad de trayectorias educativas y lectoras que presenta, en tanto contiene a sujetos alfabetizados de diferentes franjas etarias, con menor o mayor distancia temporal desde su última experiencia escolar y un nivel desigual de entrenamiento en prácticas de lectura. Distintas autoras (Brusilovsky, 2005; Sirvent, 2006; Ampudia, 2008) definen la educación de jóvenes y adultos como una rama orientada a los sectores populares excluidos, receptáculo de problemáticas no resueltas en otras áreas del sistema educativo. En los últimos años, se verifica una significativa juvenilización de la matrícula de dicha modalidad (Krischesky, 2012).

En este trabajo, analizo las entrevistas en profundidad efectuadas a seis estudiantes de tercer año del bachillerato: cinco mujeres y un varón, de entre 19 y 30 años. Una chica y el único chico, ambos, de 21 años y con una presencia y participación en clase esporádicas, eligen ser entrevistados conjuntamente. El resto de los intercambios se lleva a cabo de manera individual y todos se enmarcan en un trabajo de campo que incluyó, además, la observación, participación y registro desde un enfoque etnográfico, principalmente, en la asistencia a clases y la socialización en otras instancias de la vida escolar (asambleas, jornadas, charlas informales). Dicho proceso forma parte de un proyecto doctoral[[108]](#footnote-109) de investigación sobre prácticas de lectura en clases de Lengua y Literatura del nivel medio de Educación de Jóvenes y Adultos.

Las entrevistas mencionadas permiten indagar acerca de las prácticas lectoras de los estudiantes desde una perspectiva diacrónica, dando cuenta de trayectorias complejas que conjugan aspectos de su biografía familiar, socio-profesional y educativa, así como de ciertas representaciones sobre el libro y la lectura generadas a través de diversas modalidades de socialización

A este respecto, es importante tomar en cuenta la situación de enunciación desde la que se construye el sentido de la lectura. Así, no se puede asumir la transparencia del discurso en relación con las prácticas efectivas (Peroni, 2003). Se vuelve relevante atender, por un lado, a los sentidos y expectativas divergentes atribuidos a la situación comunicativa por las personas entrevistadas, de acuerdo con sus distintas experiencias y competencias (una estudiante anticipa, por ejemplo, antes de ser entrevistada: “Yo lloro un montón”, dando la pauta de que interpreta ese intercambio como una instancia de buceo intimista). Por otra parte, no hay que desestimar el “efecto de legitimidad”[[109]](#footnote-110) que señala Bourdieu (Renán, 2003), intensificado, quizás, por la asimetría que caracteriza a la situación de entrevista, dispuesta, al menos, inicialmente, de manera unilateral por parte del investigador. En consecuencia, el objeto de estudio no son tanto las prácticas objetivas como, siguiendo a Peroni (2003), el sentido que les atribuyen los actores en las entrevistas.

Asimismo, emprender una investigación sobre la lectura convierte en requisito epistemológico la problematización de mi propia posición de lectora experta, a través de la movilización de mi experiencia y de mis representaciones sobre el libro y la lectura (Íbid.; Renan, 2003).

En la actualidad, debería resultar incuestionable la afirmación acerca de la inserción en la estructura social de todo investigador, así como de las determinaciones (o, al menos, condicionantes) culturales que configuran su mirada (Bourdieu, 2006). Me refiero a componentes de clase, género, etnia, nacionalidad, pero también a la participación en determinado campo científico o disciplinar:

“Por inconsciente (o trascendental) histórico, o más precisamente, académico, hay que entender el conjunto de estructuras cognitivas que es imputable a las experiencias propiamente escolares, y que es común en gran parte al conjunto de productos de un mismo sistema escolar -nacional- o, bajo una forma específica, a todos los miembros de una misma disciplina en un momento dado.” (Ibid., p. 91)

En consecuencia, se impone la necesidad de un ejercicio permanente de reflexión en torno a esta inscripción, lo que no conduce a un abordaje objetivo (imposible) de los fenómenos a investigar, sino, más bien, a la búsqueda de un control consciente de ciertas ideas y valores preconcebidos, generados a partir de tales dimensiones identitarias.

Soy consciente, por consiguiente, de que, no importan las inquietudes o dificultades surgidas en el camino, mi recorrido académico me sitúa hoy como lectora especializada, lo que implica un esfuerzo de distanciamiento y apertura para cuestionar ciertas categorías internalizadas. En mi presente rol (no exclusivo[[110]](#footnote-111)) de investigadora, me veo obligada a desandar, con perspectiva crítica, parte de la formación transitada, atenta a las particularidades de inserción y desempeño de otros sujetos, así como a los significados que ellos mismos les atribuyen a las prácticas observadas.

**De la vida, a los libros**

El Bachillerato Popular[[111]](#footnote-112) observado, enmarcado en una organización territorial, funciona desde 2009 en un barrio de Vicente López. Este asentamiento informal reúne a más de 10.000 habitantes, en gran proporción, procedentes del noreste argentino y de Paraguay, dentro de sólo 6 manzanas.

Desde su creación, la escuela funcionó sin reconocimiento oficial ni financiamiento por parte del Estado o de entidades privadas. Después de años de negociaciones con funcionarios y planes de lucha, en noviembre de 2015, dentro del período en que realizo las observaciones, se conquista su oficialización como extensión de otro Bachillerato Popular reconocido anteriormente como CENS (Centro Educativo de Nivel Secundario para jóvenes y adultos). Su funcionamiento se caracteriza por un fuerte anclaje territorial, con la aspiración de vincular su propuesta pedagógica con las problemáticas del barrio y la inserción sociocultural de los y las estudiantes. Esta articulación se construye de manera participativa, otorgando centralidad a prácticas asamblearias y ensayando mecanismos de involucramiento activo de los estudiantes en la definición de sus itinerarios educativos. *Se estudia por lo que se vive y así se arma la clase, no por los libros. Las clases las armás vos con el profesor[[112]](#footnote-113)*, comenta una chica entrevistada. *...el eje temático de las violencias sí salió de cosas que les preocupaban a los chicos a principios de año[[113]](#footnote-114)*, plantea la profesora de Lecto-escritura en otra entrevista que no analizo en este trabajo. Las estudiantes y el único estudiante (uno de dos, con asistencia muy intermitente, en un curso de cerca de quince mujeres) entrevistados identifican positivamente la singularidad del bachillerato observado, frente a otras instituciones por las que transitaron anteriormente. Coinciden en destacar el acompañamiento y la contención brindados por los docentes: *...acá siempre me sentí acompañada. Con las otras escuelas, no me sentía así. Sentí como un apoyo... como una familia para mí, Yo casi que me traigo el colchón acá. Me encanta*. Por otro lado, señalan la versatilidad de los profesores para hacer accesibles los contenidos abordados: *Pero acá la profesora te explica y te explica de otra manera, Se aprende de otra manera porque, o sea, te están evaluando con lo que vos conocés. Te preguntan, no es que es un papel escrito, tomá y arreglate. Y, si lo hacés, decime qué es lo que hiciste, explicame.*

Las razones que los motivaron a abandonar, en su momento, la escuela, se vinculan con la inasistenciapor trabajo, para cuidar hermanos/hijos mientras otro(s) miembro(s) de la familia trabajaban, o con otras problemáticas no especificadas. Los dos jóvenes que entrevisto conjuntamente manifiestan que dejaron de estudiar “por vaga”, “A mí también me agarró la vagancia”.

Durante mis visitas al bachillerato, las alusiones a situaciones de violencia cotidiana, fundamentalmente, de género y de clase, se filtran tanto dentro del aula como en conversaciones informales: violencia obstétrica; aparición de un feto de varios meses en un volquete del barrio; deficiencias y maltratos en el sistema de salud; robos; represión de una movilización durante el Encuentro Nacional de Mujeres (ENM) de Mar del Plata.

Algunas estudiantes se refieren a aprendizajes adquiridos en el bachillerato que les resultaron productivos para enfrentar otras experiencias de su vida cotidiana. Cuenta una chica:

*…yo llegué al curso* [un curso de jardinería en el Hipódromo de San Isidro, en el que se suscitaron problemas respecto de su certificación oficial, promocionada en las publicidades] *y decía: “En el bachi donde yo voy, pasó tal cosa” o “Podemos organizarnos de tal manera”. Entonces, bueno, llevar lo que pasó acá a ellos era como también para organizarse y saber qué hacer, porque era toda gente grande, que... Algunos nunca fueron a alguna marcha o protesta. Eso me sirvió también para llevar allá y que sepan.*

Varias mencionan también los lazos de solidaridad generados en el ENM, al que viajaron con un grupo de compañeras, docentes y militantes de la organización.

**Escenarios cambiantes**

En sus investigaciones acerca de las prácticas de los denominados “poco lectores” en Francia, tanto Bahloul (2002) como Peroni (2003) rechazan la determinación de las prácticas lectoras por la adscripción a categorías sociales específicas, así como la posibilidad de identificar en abstracto razones que conducen a la lectura o alejan de ella. Afirman, que, por el contrario, la lectura cobra sentido en situaciones y momentos dados de la propia vida. De este modo, las vinculaciones y expectativas cambiantes que establecen los entrevistados con los textos escritos configuran escenarios variables de lectura (Bahloul, 2002). Resulta significativo, así, el modo en que los lectores capitalizan esta práctica en su vida social, afectiva, política o laboral. En este sentido, la variabilidad de los escenarios de lectura responde, siguiendo al autor mencionado, a rupturas de carácter educativo, socioeconómico, profesional o geográfico, que acompañan distintas etapas del ciclo de vida. Las entrevistas realizadas avalan, en efecto, la identificación de escenarios de lectura creciente, vinculados con:

- períodos de inserción escolar,

- encuentros con agentes o ámbitos de socialización de la lectura en circunstancias particulares de la biografía: es el caso de una estudiante que empieza a leer por recomendación de una bibliotecaria/”confidente” en una escuela previa, en un momento de su vida en el que no se siente acompañada por su familia: *Y después, me dio un libro para leer. Me dijo: “Te recomiendo éste, que está bueno”. Porque yo siempre iba, entonces, me dice: “Llevate y leé algo” (…) me dijo: “Este me hace acordar a vos”.*

- apoyo familiar en situaciones de incremento del nivel de escolarización: un padre que nunca fue a la escuela pero le regala libros a su hija, que cursa en el bachillerato; una tía “inteligente” que escucha en casa la lectura en voz alta de los textos solicitados a su sobrina desde la escuela y ayuda en la resolución de tareas; una madre en vías de terminar la secundaria, que comparte libros con su hija, comprometida en el mismo proceso dentro del bachillerato. Este incentivo de la lectura se vincula con lo que Bahloul (Íbid.) denomina “política del libro”, asociada a expectativas de ascenso social. Así, una estudiante relata cómo se llevó a su casa libros que iban a descartar en el bachillerato: *Y acá, hasta hace poco, habían libros que querían tirar para arreglar el área de chicos (…) Y nos dijeron de que podíamos elegir y me llevé libros que, por ahí, vos ves y no los encontrás fácil o, si los encontrás, son caros para comprarlos* [respeto los rasgos gramaticales del habla original]*.* Confirma su valoración del libro como objeto expresando que no le gustan las fotocopias (hace alusión, aquí, al soporte material en el que leyeron *Ladrilleros* para las clases de Lecto-escritura, dada la inaccesibilidad del ejemplar para muchos estudiantes). La misma chica, de padres no escolarizados y con sólo dos hermanos, entre ocho, que terminaron el secundario, intenta estimular al menor para que lea: *Tengo un hermanito que tiene 15 años y trato... Siempre que estoy en la pieza leyendo y lo veo a él, que está ahí con la play, le digo “vení” y leemos, porque él usa los anteojos y, a veces, le cuesta tenerlos y le digo “bueno, vení, leé un poco vos, leo un poco yo”, para que practique lo que es lectura, que, por ahí, le cuesta mucho.* La consideración de algunas formas de promoción de la lectura dentro del hogar permite poner en cuestión dicotomías definidas entre prácticas de lectura escolares y domésticas o comunitarias, en función de las similitudes que, con frecuencia, se identifican entre ambas:

“…el grado de interiorización de la voz pedagógica en la adquisición y diseminación de la literacidad sugiere que esta forma parte de corrientes sociales y culturales más amplias. Es producida y reforzada a través de las discusiones en los periódicos sobre la literacidad, las etiquetas de los juguetes educativos, los debates políticos y los discursos de los padres.” (Street y Street, 2004: p. 193)

- motivaciones propias de determinados etapas vitales: la (futura) maternidad impulsa a un par de chicas a consultar revistas y publicaciones de internet acerca de, en un caso, el período de embarazo y, en el otro, de la enfermedad respiratoria que padece una hija, frente a la falta de atención y la desidia del sistema de salud. Se trata, por consiguiente, de lecturas que cobran sentido y relevancia en el marco de necesidades de la vida cotidiana.

Los estudiantes que deciden tener la entrevista de manera conjunta no recuerdan escenas de lectura o relatos orales en su infancia y tampoco manifiestan haber incrementado significativamente su nivel de lectura con el correr del tiempo: *no me gusta leer*, sostiene una de ellos[[114]](#footnote-115). No obstante, las respuestas de los dos jóvenes a otras preguntas permiten matizar este contacto aparentemente nulo con la lectura, como señalo más adelante.

También se observa el caso de una trayectoria de lectura decreciente, más allá del contacto con los textos exigidos desde el bachillerato, motivada por el alejamiento de un ámbito familiar que estimulaba la lectura: *…de chica, mi vieja me compraba los libros de cuentos,* ***como a todos los chicos***. [el subrayado es mío para destacar una representación, basada en la propia experiencia, que no se corresponde con una práctica generalizable]. *Sí, mucho leen ellos, leen mucho. Todos: mis hermanos, mi mamá, mi papá. Todos leen muchísimo*. La madre de la entrevistada es directora de escuela en un pueblo de la provincia de Buenos Aires y frecuentaba la biblioteca popular del barrio con su hija, que, incluso, participó como escritora de algunas publicaciones de dicha institución. En efecto, si bien la estudiante declara haber leído abundantemente en su infancia y adolescencia (destaca en su relato sobre esta última etapa, fundamentalmente, lecturas políticas), el desplazamiento geográfico, los imperativos laborales y la conformación de un nuevo hogar justifican una merma considerable de la lectura. La estudiante evidencia, sin embargo, la conservación de cierto entrenamiento lector y de patrones de juicio y caracterización de los libros que contrastan con las afirmaciones de otras compañeras menos habituadas a dicha práctica: *se hacía llevadero y era cortito, así que era fácil de leer*, comenta refiriéndose a *Ladrilleros*, cuyo abordaje resultó más complejo o tedioso para algunas entrevistadas.

Otras de las razones alegadas por los estudiantes para explicar el alejamiento de la lectura son la falta de tiempo, el trabajo, la inseguridad de los viajes en tren, el cansancio de la vista, la ausencia de un espacio adecuado, dada la convivencia de familias numerosas en una misma vivienda.

**“Leer nos hará libres”**

Bourdieu plantea que uno de los únicos puntos sobre los cuales puede obrar una política cultural es el de la creencia (Renán, 2003). En este sentido, todos los estudiantes entrevistados, incluso aquellos que afirman no leer o leer poco, le atribuyen discursivamente algún tipo de beneficio a la lectura. Algunos de los valores que asocian con la práctica en cuestión son: la mejora de la redacción y la ortografía, así como la ampliación del vocabulario;la adquisición de fluidez para la lectura en voz alta: *…después, cuando te dicen “leé esto”, leés bien, no te trabás*;que “hace bien”,” es necesario”; la posibilidad de “abrir la cabeza”; la adquisición de saberes sobre política; la posibilidad de implicarse y generar aprendizajes a partir de historias similares, *…mi mamá me decía que ella, de las novelas, aprendía cosas. (…) Y yo lo leía porque veía, qué sé yo, historias que pasaban ahí y, por ahí, son cosas reales y expresadas distintas (…) capaz, decís “esto lo viví en la vida real”*. Este último aspecto señalado se vincula con la función experiencial que destaca Bahloul como un sentido atribuido con frecuencia a la lectura por parte de los “poco lectores”.

**Sobre gustos…**

En efecto, algunas estudiantes expresan su predilección por determinadas lecturas desde una perspectiva similar: *A mí siempre me gustaron las cosas... que pasen... A mí me gusta de amor, que sea que pasó en la vida real, una historia real. (..) No me gustan esas películas fantasiosas o esas lecturas así....*

Incluso aquellos entrevistados que afirmaron no leer se refieren, al igual que otras estudiantes, a ciertos materiales que sí los motivan a hacerlo. El joven señala su afición a la para-psicología y su compañera, con un embarazo avanzado, es la que consulta publicaciones acerca de este estadio. Otras estudiantes exhiben interés por lecturas políticas, ligadas a problemáticas sociales, como el gatillo fácil, o a la psicología.

En cuanto a las opiniones acerca de la novela leída en clase durante el período observado, las miradas varían entre:

*-* El escándalo: *No me gustó y no me parece un cuento para darlo en un colegio (…) Es horrible. (…) Es para gente que realmente le gusta leer cosas asquerosas.*

- La ponderación de aspectos positivos y negativos: *No me interesó mucho pero lo leí porque era para el colegio, No, no me gusta el tema de la violencia. (…) No sé, lo siento como que me hace traer recuerdos. (…) Pero está buena porque te muestra las cosas como son. Es lo que uno pasa cotidianamente, lo que vive, Es medio confusa porque va y viene en el tiempo.*

*-* La aceptación: *Sí me gustó. Estaba como todo desordenado el cuento. Eso estaba bueno. Y, como teníamos que armar la historia de un personaje, tenías que mover todo el cuento, leerlo otra vez y moverlo y eso también me gustó (…) Y el lenguaje era... era como de barrio común.* Es de destacar que los dos estudiantes aparentemente poco involucrados con la lectura admiten que sólo leyeron el fragmento de la novela que se compartió en clase. Sin embargo, también expresan una buena impresión: *Sí, la clase que nos pareció tan chistoso [risas] (…) Las palabras que usaba, el vocabulario [risas]. Porque hablan... como nosotros. (…) para mí estaba bueno.*

Por otro lado, como sostiene Bahloul (2002), los entrevistados se valen de criterios de clasificación de sus lecturas que difieren de los letrados (regidos por géneros o autores). Los catalogan, así, de acuerdo a pautas temáticas, experienciales, como expuse más arriba, vinculadas a los destinatarios previstos, materiales: *Los que ella me trajo son* ***de psicología para grandes****. Pero me leí bastantes libros. Libros* ***grandotes****, …ahora hay esos cuentos, ¿viste?, que son* ***cortitos****, que tienen bastantes capítulos* [subrayado mío]*.*

Las entrevistas confeccionadas, lejos de presentar casos representativos o generalizables, manifiestan la diversidad de recorridos que constituyen las prácticas lectoras de estudiantes de la modalidad y diferentes factores que pueden atravesarlas. Tales trayectorias no siguen un curso lineal ni irreversible.

Barton y Hamilton (2004) plantean que existen diversos usos y valoraciones de la lectura y la escritura fuera de contextos escolares, y que, cuando se las desestima, es por oposición a otras prácticas más apreciadas. Así, por ejemplo, cuando les consulto a los dos estudiantes de la entrevista conjunta si les gusta ver películas, se muestran muy enfáticos: *¡Sí, a mí me encantan!, Películas, sí*. En gran medida, son los juicios y patrones de comportamiento propios del hogar y de la comunidad de pertenencia los que determinan la rentabilidad social de las prácticas lectoras.

**Consideraciones finales**

Las reflexiones desarrolladas a lo largo del trabajo invitan a complejizar la mirada sobre las prácticas de lectura de los estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos, tanto dentro como fuera de la escuela, atendiendo a los diversos escenarios y variables que las atraviesan, a fin de evitar interpretaciones deterministas basadas en la reproducción de asimetrías en el acceso al capital simbólico y cultural validado. La adquisición de destrezas lectoras acordes a las prácticas legítimas parece condicionada por distintas dimensiones, como la cobertura de necesidades sociales básicas o el vínculo con agentes y entornos favorables de socialización de dichas prácticas.

No obstante, es importante destacar la diversidad de usos sociales que adquiere la lectura para diferentes sujetos en circunstancias particulares, así como las vinculaciones que establecen entre los materiales y modos de leer abordados en la escuela y los que conjugan en otros espacios. Asimismo, subrayo que la jerarquización de los saberes, objetos y sentidos culturales varía de acuerdo a pautas comunitarias específicas.

Las miradas divergentes de los estudiantes acerca de una misma novela dan cuenta, sin embargo, del componente subjetivo que caracteriza a toda lectura, en la articulación del texto con un bagaje de experiencias y valores previos.

De este modo, si la escuela es un espacio potente, en algunos sectores, el principal, para habilitar experiencias significativas con la lectura, no es el único ni puede definir de manera inexorable los derroteros lectores posteriores al tránsito por sus aulas.

**Bibliografía:**

- Ampudia, M. (2008), “El sujeto de la educación para jóvenes y adultos. Territorialización y desterritorialización de la periferia”, en *Movimientos sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, Buenos Libros, Buenos Aires.

- Aliagas, C. (2008), “Las prácticas lectoras adolescentes: cómo se construye el desinterés por la lectura”, en Sandoval (coord..) [*El valor de la diversidad (meta)lingüística*](https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500524). Actas del VIII congreso de Lingüística General, UAM, Madrid. ISBN 978-84-691-4124-3.

- Bahloul, J. (2002), *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*, Fondo de Cultura Económica, México.

- Barton, D. y Hamilton, M. (2004), “La literacidad entendida como práctica social”, en Zavala, *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú, Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.

- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E., “Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones”, en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 12, núm. 38, mayo-agosto, 2005, pp. 277-311, Universidad Autónoma del Estado de México, México.

- Krichesky, M. (coord..) (2012), *Educación secundaria para jóvenes y adultos. Aportes acerca de la oferta, sus alcances y principales indicadores*. Documento elaborado para la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística (GOIyE) de la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa (DGECE), Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Peroni, Michel (2003), *Historias de lectura, Trayectorias de vida y de lectura*, Fondo de Cultura Económica, México, D. F.

- Privat, J. M. (2001), “Socio-lógicas de las didácticas de la lectura”, en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1: 47-63.

- Renán, S., La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger ChartierRevista Sociedad y Economía [en linea] 2003, (Abril-Sin mes): [Fecha de consulta: 26 de septiembre de 2016] Disponible en: [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99617936017>](http://www.redalyc.org/articulo.oa)ISSN 1657-6357.

- Sirvent, M. T. y Topasso, P. (2006), “Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa”, Documento de Cátedra: Educación no formal. Modelos y teorías, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación.

- Street, J. y Street, B. (2004), “La escolarización de la literacidad”, en ZAVALA, V., M. NIÑO-MURCIA y P. AMES (editoras). *Escritura y sociedad*, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Lima.

- Vich, V. y Zavala, V. (2004), *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*, Bogotá, Grupo Editorial Norma.

|  |
| --- |
| **Comisión N° 6**  **“Educación media de adultos”** |

**El plan FINES II, un análisis normativo.**

Bargas Noelia[[115]](#footnote-116)

Onnainty Mariel[[116]](#footnote-117)

1. **Una mirada histórica de la educación de adultos.**

A lo largo de la historia la referencia a Educación de adultos no ha tenido un sentido unívoco, sino que ha ido adoptando distintos significados, funciones sociales y políticas, de acuerdo al contexto histórico que la atravesó, y a los sectores sociales que la impulsaron.

A fines de siglo XIX y principios del siglo XX podemos ver que entran en conflicto dos proyectos, uno desarrollado por los grupos conservadores, que tenía la función de controlar moral y políticamente a los trabajadores, gauchos e inmigrantes, y otro que llevaron adelante movimientos obreros anarquistas y socialistas, que tomaban la educación como un medio para contribuir a la transformación de la sociedad, a través de la articulación con un proyecto político popular. Algunos autores (Brusilovsky, Cabrera 2012: 207) sostienen que este último fue señal de preemergencia de la educación popular.

Así aparece ya desde sus inicios la presencia antinómica de tendencias en educación de adultos: las dominantes ligadas al control social de los sectores trabajadores y las que surgen de algunas organizaciones de la sociedad civil tendientes a contribuir con la formación política del movimiento obrero a la transformación de la sociedad.

Las ofertas de Educación de Adultos generadas desde el Estado o por grupos privados cumplieron predominantemente la función de preparar mano de obra respondiendo a las necesidades del contexto económico y político y a objetivos de control social, de defensa de la moral y control ideológico.

En la Ley 1420 se señala explícitamente quienes son los sujetos destinatarios de la misma: “Escuela para adultos en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número de adultos, de cuarenta ineducados”. (Art. 11).

Adultos, para la clase dominante, eran los gauchos de las provincias, los obreros indisciplinados, los grupos aborígenes sobrevivientes de las campañas militares, los inmigrantes que querían conservar su identidad nacional. Adultos que había que moralizar, controlar, “educar” para la nueva conformación del Estado-Nación.

De esta manera, como señalan algunos autores, (Brusilovsky:2006, Rodríguez:1999) la EDA a lo largo de la historia en la Argentina y en América Latina constituyó un eufemismo para hacer referencia a la educación, escolar y no escolar, de jóvenes y adultos de sectores populares.

Ser adulto en educación no significa ser mayor de edad, sino un marginado educativo, ya sea niño, adolescente o joven que no termina de incluirse en la cultura hegemónica y que pertenece a sectores sociales subordinados (Rodríguez, L.1999:8). Es un marginado del sistema educativo, al que el discurso pedagógico dominante construye como un sujeto carenciado.

Como señalamos anteriormente, a lo largo de la historia dentro del campo de la EDJA se han encontrado una heterogeneidad de experiencias que dificultan la posibilidad de otorgarle una especificidad y un sentido propio. Sin embargo se pueden rastrear problemas históricos que, hasta la actualidad, no se han podido resolver: la dificultad para incluir y retener matrícula, las escasas ofertas de formación docente, la falta de articulación con el mundo del trabajo, la falta de especificidad para construir metodologías y un currículo apropiado para el mundo adulto.

Debido a las problemáticas históricas que arrastra la educación de jóvenes y adultos y debido también a la escasez de investigaciones que hay sobre las políticas actuales, normativas y ofertas de EDJA planteadas desde el Estado es que nos proponemos investigar, desde un enfoque socio pedagógico y como parte de la política pública destinada a este sector, el Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Fines) creado en el año 2008.

La Ley Nacional de Educación (26.206) sancionada en el año 2006 define la EDJA como una de las siete modalidades dentro del sistema educativo. En el capítulo IX se hace referencia a la modalidad de jóvenes y adultos pensada desde la concepción de educación permanente, es decir educación para toda la vida, que tiene como destinatarios a jóvenes y adultos que no han podido completar y/o asistir a la escolaridad obligatoria. Además, establece el acceso y orientación sobre las ofertas de educación a través de programas y acciones del Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica. Y al referirse, en este capítulo, a los jóvenes y adultos, se destaca una organización curricular específica, certificación de saberes adquiridos en lo laboral, vinculación con la comunidad local y regional, acceso a nuevas tecnologías, entre otros temas. De esta forma, podemos ver que se le da un mayor grado de especificidad en la reglamentación al campo, especialmente si la comparamos con la ley anterior (Ley Federal de Educación 24.165/94) que ubicaba la EDJA junto a la Educación Especial y la Educación Artística dentro de los regímenes especiales.

1. **Análisis de normativas sobre plan FINES II.**

A partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206, se comienzan a producir documentos que delimitan la EDJA poniendo en marcha políticas específicas. Para el período que va desde el 2007 al 2011 se definen lineamientos de un Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (RES. CFE N° 22-07). Entre sus objetivos se prevé la conformación de una mesa Federal de Educación de Jóvenes y Adultos. En octubre de 2008, se define implementar el Plan de Finalización de Estudios primarios y secundarios (RES CFE N° 6608) en dos etapas. La primera etapa estaba destinada a Jóvenes y adultos que habían cursado el último año de la educación secundaria como alumnos regulares y adeudaban materias sin haber alcanzado el título. En 2009 se implementa la segunda parte destinada a mayores de 18 años que no hubieran culminado sus estudios secundarios.

En un comienzo fue destinado a los integrantes de la *cooperativa Argentina Trabaja[[117]](#footnote-118)*, como lo explicita la siguiente resolución: “En este marco se genera esta propuesta educativa a comenzar por los integrantes de la cooperativa *Argentina Trabaja*, con el objetivo de ofrecer a los trabajadores organizados la posibilidad de cursar y finalizar la escuela secundaria.” (RES. 6321:5). Pero, posteriormente adquiere carácter masivo y se extiende a toda la población adulta, mayor de 18 años que no haya comenzado o culminado la escuela secundaria.

Los lineamientos curriculares del Plan Fines en la provincia de Buenos Aires, estipulan que la propuesta es de carácter presencial y flexible, se cursa dos veces por semana con una carga de ocho horas semanales. El año lectivo está organizado por cuatrimestre y las materias son de 8 y 16 encuentros (de acuerdo al plan de estudios). Las materias de esta propuesta dependerán del CENS (Centro de Estudios de Nivel Secundario) que les fue asignado.

El Plan Fines 2 se presenta como una iniciativa conjunta entre los Ministerios de Educación y Desarrollo Social. “El programa se desarrolla en 100 distritos y, hacia 2012, se estimaba que en la provincia están trabajando 7000 docentes, hay 4000 comisiones funcionando y 100.000 alumnos/as inscriptos”. (GEMSEP, 2014:59).[[118]](#footnote-119)

1. **¿Qué implica garantizar el derecho a la educación?**

La resolución 118/10 del CFE[[119]](#footnote-120) señala que en el marco de la Ley de Educación Nacional (26.206) que sanciona la obligatoriedad del nivel secundario, se deben desarrollar políticas que garanticen el acceso a la educación de los sectores excluidos o postergados, posibilitando su participación critica en la sociedad y la adquisición de herramientas culturales que permitan construir mejores condiciones de vida. En otro apartado señala que se deben crear propuestas de formación, que respondan a la diversidad de personas jóvenes y adultas y que promuevan aprendizajes significativos con sentido y calidad.

El plan FINES, es un programa de terminalidad de estudios secundarios que surge, entre tantos otros, para garantizar la obligatoriedad y forma parte del diseño de políticas públicas que intentan hacer efectivo el derecho a la educación.

Una pregunta que surge a partir del análisis de la normativa sobre el plan FINES es ¿Qué se entiende por derecho a la educación?

Como señala Feldfeber (2014) hace 65 años la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) estableció en su artículo 26 que “*toda persona tiene derecho a la educación”*. Si bien hay un acuerdo generalizado sobre este derecho, se ha interpretado de diferentes formas a lo largo de la historia. Según la autora, hay tres formas de concebir el derecho a la educación: como un derecho individual (propio de las concepciones liberales), como derecho personal, y como derecho social. Para la Iglesia católica la educación es un derecho natural que corresponde a la persona y cada familia tiene libertad de elegir la educación que quiere para sus hijos. Pero como la familia es imperfecta debe delegar a la iglesia el rol de educar. El Estado entonces debe tener un rol subsidiario y apoyar (en lo posible económicamente) las iniciativas de la Iglesia y las familias como agentes naturales de educación.

“La concepción de la educación como derecho individual se vincula con la conformación del Estado liberal y la vertiente pública de la educación.” El Estado debía limitar su poder ante la existencia de nuevos derechos. Sin embargo, en la conformación de los estados liberales la educación jugó un papel central lo que supuso una fuerte intervención estatal, estableciendo la obligatoriedad escolar y organizando y expandiendo los sistemas públicos de instrucción como sistemas de masas que llegaron a abarcar a la totalidad de la población infantil (Ramírez y Boli, 1999, en Feldfeber 2014:146)”.

El advenimiento de los derechos concebidos como sociales, tiene que ver con una larga transformación del Estado liberal. Si este último estaba más relacionado al mundo de lo privado, y a la protección del derecho a la libertad, el derecho de la educación como derecho social va a demandar la intervención del Estado y la ampliación de poderes. Según Feldfeber:

“El primer aspecto a destacar es la conceptualización de la educación como bien público y como derecho social y la centralidad del Estado en la garantía de este derecho. Estos principios se yuxtaponen con la formulación de la educación como un derecho personal y con el rol de la familia como agente natural y primario de la educación tal como lo establecía la ley (*Ley Federal de Educación*) de 1993”. (Gluz y Feldfeber 2011:347).

Podríamos sostener que en la LNE 26.206 prevalece la tercera concepción del derecho, ya que aparece la figura del Estado como principal garante del derecho a la Educación y los planes de terminalidad de estudios primarios y secundarios-entre ellos el plan FINES- son creados para dar cumplimiento a ese derecho.

Ahora, volvemos sobre el interrogante inicial, pero con una variante ¿Qué implica **hacer efectivo** el derecho a la educación?. Hay autores (Teriggi 2016: Felicitas Acosta: 2016) que señalan que históricamente-desde el surgimiento del sistema educativo- se hablo del derecho a la educación y del derecho a la escolarización como si fueran sinónimos, sin embargo no son lo mismo. Para las autoras, el derecho a la escolarización está haciendo referencia al derecho a poder estar inserto en algún nivel del sistema educativo formal, graduado y de recibir una acreditación. El derecho a la educaciónes mucho más amplio, porque la educación no se restringe netamentea la escuela. Utilizar como sinónimos estos dos derechos contribuye a miradas reduccionistas que ven a la escuela como el único agente portador de conocimientos.

Si bien este debate excede al objeto de análisis de este trabajo es interesante-al menos enunciarlo- para poder ver que no hay un único sentido del derecho a la educación y que resulta necesario ahondar en la investigación sobre las formas en que se concibe y materializa ese derecho en esta oferta concreta.

El GEMSEP (Grupo de Educadores e Investigadores sobre Movimientos Sociales y Educación Popular) en un artículo de análisis crítico sobre el plan FINES, señala que con la implementación del programa se puede ver una legítima preocupación por el derecho a la certificación pero que no se traduce en una real preocupación por restablecer el derecho a la educación, en términos de “democratizar el acceso al conocimiento acumulado, y a la apropiación popular del saber”. (GEMSEP: 2013:61).

Aunque los autores no profundizan sobre qué entienden por derecho a la educación, realizan una distinción entre el derecho a acreditar un nivel del sistema educativo y el derecho a educarse, a modo de no naturalizar o tomar como sinónimos cuestiones que son legítimas, pero distintas.Sin embargo, en las normativas, no parece haber diferenciación entre estas cuestiones y parecería que con la inclusión de los sujetos en el plan FINES ya se garantiza el derecho a la educación.

*“Finalizar el secundario constituye un objetivo social, político y cultural prioritario en el marco de lo prescripto por las leyes de Educación Nacional y Provincial, al mismo tiempo que retoma las voces de aquellos que, por diversas razones, no pudieron garantizar su derecho social a la educación y también de quienes no pudieron completar sus estudios secundarios”.* (Plan Provincial de finalización de estudios y vuelta a la escuela 2008:05).

Más adelante sostiene:

“La inclusión educativa no puede pensarse sin referencia al binomio inclusión-exclusióny sin implicarla en el proceso de producción de la desigualdad social. Inclusión es unacategoría política. En este sentido, según afirma Teresa Sirvent, “quien más y mejor educaciónrecibe, más y mejor educación demanda”. Esta noción parece anunciar la reproducciónde un destino sin horizonte de cambio o bien, por el contrario, puede motorizarla necesidad de implementar y consolidar acciones concretas que construyan horizontesde cambio reales. Sobre la base de esta última idea se asientan las concepciones y laspropuestas de la provincia de Buenos Aires, ya que las políticas públicas pueden y debengarantizar las estrategias necesarias para la construcción de sociedades más justas eigualitarias. La promoción de la finalización de estudios secundarios es un acto de justiciaque debe construirse junto con los sectores sociales postergados”. (Plan Provincial de finalización de estudios y vuelta a la escuela 2008:05).

De este apartado, hay varios supuestos que merecen algunas aclaraciones. Si se reconoce que vivimos en una sociedad donde prima la desigualdad social y donde los sectores más desfavorecidos son los que también han quedado marginados del sistema educativo, la pregunta que nos hacemos es ¿a qué proyecto político-pedagógico se busca reinsertarlos?

Si históricamente la escuela secundaria fue el umbral de los sectores populares (Sirvent, Llosa: 1998) y cumplió la función de selección social- entre quienes serían educados para ir a la universidad, quienes serían educados para el mundo del trabajo, y entre quienes no serían consideradossujetos educables- con incorporar a los sectores que quedaron por fuera no alcanza. Claro que no da lo mismo que estén insertos en algún nivel del sistema educativo o no lo estén, y es totalmente legítimo que se implementen políticas que busquen la reinserción y/o la culminación de estudios:

“Hay consenso en que la educación prolongada, con un currículum que pone énfasis en la formación instrumental y la educación general, reduce la brecha de posibilidades laborales entre grupos sociales y, por lo tanto, de la posibilidad de satisfacción de algunos derechos ciudadanos básicos”. (Brusilovsky 2006:16).

Pero esto no garantizará “la construcción de sociedades más justas e igualitarias” ya que como señalan Brusilovsky y Cabrera (2012) la escuela crítica debe ser construida.Sería una postura ingenua la de pensar que la educación puede construir sociedades más justas-para eso se necesitan cambios estructurales, políticos, económicos y culturales, que tiendan a la democratización de la sociedad en su conjunto–aunque, la escuela puede contribuir a esa construcción, pero claro está que no depende sólo de ella. Tal como afirmaba Paulo Freire, ´´sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica´´[[120]](#footnote-121).

1. **Análisis del plan de estudios**

En el documento que fundamenta la creación del plan FINES se señala lo siguiente:

*“Si la falta de estudios de nivel secundario puede leerse en la Argentina del bicentenario como unaexpresión de una ciudadanía plena negada, la apuesta por un Plan Provincial de Finalización deEstudios y Vuelta a la Escuela se constituye, por lo tanto, en una herramienta de un pueblo que nocree en los destinos impuestos.”* (Plan Provincial de finalización de estudios y vuelta a la escuela 2008:6).

Esta afirmación nos lleva a preguntarnos por la formación que recibirán los sujetos que están insertos en el plan FINES, para construir una ciudadanía plena no-negada y para no tener un destino impuesto.

En relación a la formación de los estudiantes del plan solo encontramos enunciados muy generales:

*“Para ello convoca al compromiso de los actores del sistema educativo y social en la articulación de estructuras curriculares, en la implementación de modelos institucionales adaptados a los destinatarios, el aprovechamiento de los medios de comunicación para la enseñanza, a la generación de condiciones pedagógicas que favorezcan la permanencia y el egreso de aquellos que tienen pendiente terminar los estudios.”* (Plan Provincial de finalización de estudios y vuelta a la escuela 2008: 07).

Las resoluciones 118/10 y 254/15 del CFE amplían algunas cuestiones en relación a lo curricular: *“La organización curricular de la EPJA debe tener la flexibilidad necesaria para posibilitar que los sujetos de la modalidad transiten los ciclos o niveles de acuerdo con sus ritmos de aprendizaje y que a la vez se les otorguen acreditaciones parciales.”*(Res. 254/15).

La resolución 118/10 sostiene que las propuestas pedagógicas deben ser flexibles, para adaptarse a las necesidades de los jóvenes y adultos, y no ser graduales, ya que las promociones anualizadas o cicladas suelen resultar inadecuadas y tornarse frustrantes para muchos. Por eso propone que se transiten los ciclos o niveles de acuerdo con sus ritmos de aprendizaje y que a la vez se le otorguen certificaciones parciales. Sin embargo la resolución que rige actualmente para la currícula de secundaria de adultos es la Nº 6321/95, es decir que no hubo una adecuación curricular que acompañe la creación de la nueva normativa y de los nuevos planes y programas de terminalidad. Sólo encontramos un material de consulta denominado *propuesta de estructura curricular para la educación secundaria de jóvenes y adultos* de Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) elaborado en el año 2013. Pero hasta la fecha no se ha podido avanzar en la concreción de un diseño curricular para el nivel secundario que pueda dar respuesta a todo lo que se plantea en la Ley. Esta situación resulta problemática y contradictoria con la propuesta de formación de ciudadanía crítica que se venía planteando en la normativa que es objeto de estudio en este trabajo. Para poder argumentar porqué resulta problemática esta ausencia en las decisiones curriculares, nos remitiremos a la historia de la creación de la resolución 6321/95.

Dicha resolución se crea en el año 1995 en el contexto de implementación de políticas neoliberales, y tendía a asimilar los Centros de Educación Secundaria (CENS) al sistema escolar. Los cambios introducidos tendían a reducir la carga horaria asignada a materias como lengua y ciencias sociales, agregar contenidos de formación laboral y fragmentar el currículo en diversas asignaturas. Esto provoca la atomización de contenidos técnicos, el debilitamiento de la formación general y la reducción de posibilidades de formar un trabajador con capacidad de comprender su propia realidad. (Cabrera 2006). “Tanto la fragmentación del área técnica como la reducción del espacio curricular para las ciencias interpretativas suponen privilegiar la lógica del control y la reproducción sobre la lógica de la comprensión y la interpretación”. (Brusilovsky y Canevari en Brusilovsky y Cabrera 2006:84).

Este diseño curricular que favorece una formación especializada y que atenta contra la formación general y propedéutica es el que actualmente rige para la educación media de adultos; y no sólo resulta contradictoria con los propósitos que plantea la nueva normativa en relación a la formación de los educandos, y al lugar asignado a la EDJA, si no que resulta descontextualizada, porque fue creada en otro momento histórico, con otro paquete de leyes que respondían a la lógica del modelo neoliberal. El vacío normativo que se produce aquí nos hace pensar que hay una desatención en relación a tomar medidas que intenten sacar a la EDJA del lugar marginal y compensatorio que ha tenido históricamente desde las políticas estatales[[121]](#footnote-122). Si bien la Ley Nacional de Educación (26206) le otorga mayor especificidad a la EDJA definiéndola en términos de educación permanente y no ya como parte de los regímenes especiales, nos encontramos con algunos puntos problemáticos que dificultan la construcción de prácticas que vayan en un sentido democratizador. La no definición de políticas públicas que acompañen las concepciones que subyacen en las normativas da cuenta de un posicionamiento en relación al lugar que se le sigue asignando a la EDJA dentro del sistema educativo. En este sentido sigue prevaleciendo un carácter compensatorio[[122]](#footnote-123) de la misma, diseñando ofertas educativas que buscan paliar temporalmente los déficit del sistema educativo.

**Los docentes del plan FINES: varios derechos negados.**

Esta ausencia curricular nos lleva a pensar las limitaciones en las prácticas de los docentes, ya que no cuentan con un diseño curricular actualizado, con materiales didácticos, y con recursos pedagógicos apropiados para la educación de adultos. Un interrogante que surge, para seguir investigando, es si se necesita un curriculum específico para el mundo adulto, y que sería lo específico. Esto nos conduce a otra pregunta ¿Cuál sería la formación docente más apropiada-en un sentido crítico- para trabajar en la modalidad de adultos?

En las normativas mencionadas a lo largo del trabajo se señala la imperiosa necesidad de definir federalmente políticas específicas que amplíen las ofertas de formación inicial y continua para la modalidad. Responsabiliza al Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) de esta tarea, ya que es quien ha avanzado en las “Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares para la Formación de docentes de la EPJA”.

En el art. 70 de la Res. 118/10 se señala que “de igual modo la formación de los formadores de los docentes en la modalidad de EPJA es otra necesidad imperiosa manifestada por la mayoría de las jurisdicciones, a la que deberá atenderse en forma prioritaria en acción conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación y los Ministerios Provinciales”. (art. 70: 25)

En este punto nos encontramos con nuevas problemáticas. No sólo no queda claro qué tipo de formación es necesaria para los docentes de la modalidad, sino que no encontramos políticas públicas de formación docente. Entonces en el marco de una ley que define a la educación de adultos en términos de educación permanente, de educación popular y que tiene como propósito la formación de ciudadanos críticos y la construcción de sociedades más democráticas, nos encontramos con docentes que no reciben ningún tipo de formación que sea coherente con esas concepciones, ni con un currículo que vaya en esa dirección.

Esto trae como consecuencia la heterogeneidad de realidades, formaciones y trayectorias docentes que generan multiplicidad de prácticas al interior de cada sede de plan FINES, y de las distintas ofertas de la EDJA en general (CENS, bachilleratos populares, bachilleratos de adultos); lo que dificulta aún más la posibilidad de construir una identidad propia de la modalidad.

Otra situación que resulta problemática del plan, en relación a los docentes, es el modo utilizado para llevar adelante la contratación de los mismos. El GEMSEP (2014) realiza un análisis de las condiciones laborales cuestionando los siguientes aspectos:

“Son empleados mediante contratos precarios de cuatro meses de duración, lo que no garantiza continuidad laboral. Junto con ello se ven obligados a renovar su obra social de manera cuatrimestral, sin contar con cobertura en época de receso escolar. Tampoco se efectiviza el pago por “zona desfavorable” y hay incumplimientos de derechos establecidos en el estatuto docente, puesto que no está contemplado la posibilidad de solicitar licencias. (…) Los años trabajados en el plan FINES II no son contemplados como antigüedad docente para el resto del sistema educativo”. (2014:61).

Estas condiciones de trabajo que son contraestatutarias dan cuenta de una precarización del trabajo docente. “La precarización a partir de un discurso que combina el discurso sarmientino de la docencia como vocación con elementos de la educación popular, apelando al docente como militante o con compromiso político”. (GEMSEP 2014: 62). Esta situación, según los autores, invisibiliza al Estado como garante de los derechos a la educación y al trabajo digno.

Además se invita al docente a militar un proyecto político-educativo desdibujando su rol como trabajador. Tomando los aportes de Messina (2003) podemos interpretar que estas exigencias a los educadores de adultos se han hecho en más de una oportunidad a lo largo de la historia:

***“***En incontables oportunidades hemos escuchado que el educador de adultos *tiene que ser* una persona con vocación, con capacidad de entrega, servicio y compromiso. Alguien dispuesto a sacrificarlo todo en nombre de su tarea. Y además, una persona que se concibe y actúa con congruentemente como facilitador de los aprendizajes y como animador cultural. Para muchos también el educador de adultos es una persona con alto grado de compromiso social y político. De este modo, en el imaginario del educador de adultos se imbrican las figuras del misionero, del militante y del apóstol. (2003:4).

La autora sostiene que al preguntarse ¿Quién es el educador de adultos? Ha llegado a centrarse en dos aspectos: su condición de educador y su condición de trabajador. En el plan FINES se vulnera esta última condición y por ese motivo se le niegan una serie de derechos que han sido conquistados por los colectivos sindicales docentes a lo largo de la historia.[[123]](#footnote-124)

Messina, se hace una pregunta que para nosotras recobra vital importancia en este trabajo: “En primer lugar, si existe una imagen minusvalorada del educador de adultos, ¿no es ella un espejo de la condición de “segunda” o “compensatoria” que ha tenido socialmente la educación de adultos? (2003:4).

Este interrogante refuerza nuestra hipótesis de que la precarización de las condiciones laborales de los educadores del plan FINES tiene su correlato con las otras ausencias que hemos encontrado: la falta de un currículo específico, la falta de formación docente (entre otras que nos exceden en esta ponencia). Lo que da cuenta de que el plan FINES no ha resuelto muchas de las históricas problemáticas que han predominado en las ofertas estatales de educación de jóvenes y adultos.

**Algunas reflexiones finales.**

A lo largo del trabajo se pretendió ir problematizando algunos aspectos del plan, con la intención de seguir pensado en aportes que puedan contribuir a generar proyectos educativos democratizadores, que teniendo en cuenta el carácter residual y compensatorio que prevaleció históricamente en la EDJA (al menos desde las políticas estatales), puedan comenzar a revertir esta situación, aportando a la construcción de una especificidad en el campo. Sostenemos que es necesario conocer y caracterizar tanto al sujeto destinatario de estas políticas, como al sujeto educador, hasta proponer diseños curriculares que sean situados, contextualizados y que permitan propiciar una formación crítica. Para lograr estos grandes desafíos creemos que también es necesario pensar en políticas de formación docente que apunten en esta dirección y generar condiciones para que el docente pueda formarse.

Por eso la intención del trabajo no fue hablar a favor o en contra del plan, sino problematizar algunos aspectos para seguir pensando las políticas educativas destinadas a este campo tan poco estudiado y priorizado en la investigación científica. Claro que la coyuntura, con el cambio de gobierno, se ha vuelto más compleja y desfavorable, no sólo para la EDJA sino para la inversión de políticas educativas en general, consideradas quizás ahora como un gasto innecesario. Pero más allá de la continuidad o no del plan, emergen tiempos urgentes para darnos estos y otros debates, fortalecer las experiencias construidas tanto dentro como fuera de la escuela, para defenderlas e ir disputando sentidos.

***“****La EDA en América Latina está marcada por una continuidad discursiva que habla de participación, respeto y justicia; y por un campo de prácticas mucho más heterogéneo, atravesado por una lucha cultural en la que se disputa el sentido que las clases dominantes quieren dar a la vida y a la esperanza de los sectores populares, con la significación e identidad que estos construyen de sí”.* (Huidobro 1998:3).

**Bibliografía.**

Brusilovsky, S. y Cabrera M. E. (2006): Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción, Noveduc, Bs. As.

Brusilovsky S.y Cabrera M. (2012) “Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea”. CREFAL.

FELDFEBER, Myriam. (2014) "La construcción del derecho a la educación:reflexiones, horizontes y perspectivas". En Dossier "A Educação pública como direito: desafios aspolíticas governamentais na América Latina", En *Revista Educação e Filosofia*,

Universidad Federal de Uberlandia V 28, N. 1ESP.

FELDFEBER, Myriam y GLUZ, Nora. (2011) “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los `90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'". En: *Revista Educação&Sociedade,* vol. 32 n. 115, Campinas, San Pablo: CEDES. Disponible en

[www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf)

Freire, Paulo. (2005) *Pedagogía del oprimido*. . 2a. ed. México, Siglo XXI.

GARCIA HUIDOBRO (1985) Educación de adultos: necesidades y políticas, puntos para un debate.

Gemsep, (2014) “La educación de jóvenes y adulto bajo la gestión kirchnerista: aportes para un análisis crítico del programa fines 2”. Revista de historia, antropología y Educación Saberes, Argentina.

Messina G. (2003) “Educadores de adultos, acerca del proceso de su formación”. CREFAL. México.

Rodríguez, Lydia (1996): Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. IICE. Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Año V, N° 8.

Sirvent, María Teresa (1998): “Poder, participación y múltiples pobrezas: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza”, Mimeo.

**Documentos consultados.**

Ley Educativa Nacional N° 26.206 (2006).

Ley Federal de Educación N° 24.165 (1994).

Resolución CFE N° 22/07

Resolución CFE N° 23/08 Anexo I Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios FinEs.

Resolución CFE N° 87/09

Anexo I EPJA- Documento Base (aprobado para la discusión).

Anexo II- Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

**La relación entre las trayectorias escolares previas y la elección del Plan FinEs II en jóvenes y adultos del Distrito de Morón**

Gustavo Racovschik

(Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación, UNLu. Estudiante del Profesorado de Enseñanza Media de Adultos, UNLu)

Adriana Tellechea Suarez

(Profesora Superior en Lengua y Literatura ISP Joaquín V. González)

**I. Introducción**

La presente ponencia es parte de un trabajo de indagación que los autores –ambos docentes del Plan- vienen realizando en el presente año. Partimos del interrogante ¿qué lleva a que jóvenes y adultos del Distrito de Morón elijan el Plan FinEs II para concluir o comenzar sus estudios secundarios? dado que quisimos ahondar en las trayectorias escolares previas de estos sujetos, como una forma más de conocer las distintas realidades que atravesaron –y atraviesan- nuestros estudiantes.

Dicho interrogante nos dio paso a formularnos otros, como ser, ¿cuáles fueron las trayectorias escolares previas de esos estudiantes? y ¿cuáles fueron las dificultades y/o obstáculos que encontraron en su tránsito por la escuela secundaria por lo cual debieron posponer o dejar de cursar?

Dado la expansión que ha tenido en los últimos años el Plan FinEs a nivel provincial –y particularmente en el distrito en el cual trabajamos- es que nuestro objetivo fue establecer la relación entre las trayectorias escolares previas de estos estudiantes jóvenes y adultos y la elección posterior del Plan para culminar los estudios secundarios, teniendo en cuenta las otras opciones que, para estos destinatarios, se presentan actualmente –secundaria media de adultos y CENS- y muchas de las representaciones que se tienen a priori del Plan (como por ejemplo, “que no tiene validez”, “que no sirve para emprender un estudio superior”, “que es más fácil”, etc.).

Dadas las imposibilidades de espacio y tiempo que se presentaron para realizar entrevistas presenciales, es que optamos por realizar entrevistas autoadministradas a estudiantes de tercer año[[124]](#footnote-125)1, segundo cuatrimestre, que cursan en distintas sedes del Distrito de Morón.

**II. El marco normativo en el que se inscribe el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs)**

El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) se enmarca en toda una serie de normativas a nivel nacional y provincial que tiene su punto de partida en la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 en diciembre de 2006. A partir de esta normativa, la educación y el conocimiento pasan a considerarse como “un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”[[125]](#footnote-126) (art.2). Asimismo, se dispone la extensión de la obligatoriedad escolar incluyendo la educación secundaria (art.16)[[126]](#footnote-127).

En cuanto a lo referido a la Educación Permanente para Jóvenes y Adultos (EPJA), esta pasa a ser una de las modalidades del sistema educativo suprimiéndose así el estatuto de “régimen especial” que tenía en la LFE[[127]](#footnote-128). Según consta en el artículo 46 de la LEN, esta modalidad es caracterizada como aquella “destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”.

Por otra parte, la LEN contempla, en su artículo 47 la posibilidad de crear “programas y acciones para jóvenes y adultos”, articulando acciones entre el Ministerio de Educación Nacional, los demás Ministerios y las jurisdicciones. Complementariamente a los artículos precedentes, merece destacarse de dicha normativa, el art. 138 que es de importancia para la puesta en marcha del Plan FinEs, el cual señala que “el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación, diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria prescripta en el artículo 16 de la presente ley, para la población mayor de dieciocho (18) años de edad que no la haya alcanzado a la fecha de la promulgación de la presente ley. Dicho programa contará con servicios educativos presenciales y a distancia, integrando un sistema de becas para jóvenes y adultos, y provisión gratuita de materiales de aprendizaje, que asegure la calidad educativa, así como la permanencia y egreso de los/as participantes”

En noviembre de 2007, mediante Resolución del Consejo Federal de Educación[[128]](#footnote-129), aprueba el Documento “Lineamientos para un Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011”. En este documento se reafirma la necesidad de implementar el mencionado artículo 138 de la LEN con el objetivo de “desarrollar políticas que garanticen a los sectores sociales excluidos o postergados el acceso a la educación” proponiéndose, entre otras cosas, “incrementar el número de personas mayores de 18 años que finalicen sus estudios de nivel primario y secundario”. Para tal fin, se propone la acción articulada entre el MECyT y las jurisdicciones.

En el año 2008 mediante una resolución del Ministerio de Educación de la Nación[[129]](#footnote-130) y, posteriormente, una misma acción desde el CFE[[130]](#footnote-131), se aprueban las líneas de acción e implementación del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs). En ambas resoluciones, se explicita que el propósito de la implementación de dicho Plan es “ofrecer a los jóvenes y adultos de todo el país la posibilidad de finalización de sus estudios primarios y/o secundarios a través de la implementación de un plan específico, adaptado a sus posibilidades”[[131]](#footnote-132).

En el mismo año, el Ministerio de Educación de la Nación y la Provincia de Buenos Aires suscriben un convenio marco con el objetivo de “aunar esfuerzos orientados a promover la educación permanente de jóvenes y adultos, a través del Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (Plan FinEs)”. Meses después de firmado dicho convenio, por resolución de la DGCyE[[132]](#footnote-133)9 se aprueba la implementación del Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela, el cual ofrecía dos variantes: por un lado el Plan FinEs –destinado a adolescentes, jóvenes y adultos que habían terminado de cursar y adeudaban materias del nivel secundario- y los Centros de Orientación y Apoyo (COA)[[133]](#footnote-134) –destinado a adolescentes y jóvenes que adeudaban materias del nivel secundario y quisieran volver a la escuela-. Ambas variantes tenían como sedes de referencia los CENS, las escuelas secundarias del Plan Nacional de Becas y los COA.

En octubre de 2010, la DGCyE mediante la Resolución 3520 aprueba la implementación de la segunda etapa del Plan FinEs. Teniendo como antecedente todas las resoluciones anteriores, esta segunda etapa del Plan contempla la posibilidad de realizar la secundaria completa. Esta normativa es de suma importancia dado que en ella se especifican varios de los criterios a tener en cuenta para la ejecución y puesta en marcha del Plan[[134]](#footnote-135)

En el año 2012 se producen algunos hechos significativos en cuanto a normativas. Primeramente, mediante Resolución del Ministerio de Educación de la Nación[[135]](#footnote-136), se aprueban las líneas de acción del “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios – FinEs” para el período 2012 a 2015. En consonancia con dicha normativa, la Resolución 444 de la DGCyE vuelve a ampliar los alcances del Plan FinEs en el territorio de la Provincia de Buenos Aires. Por un lado, quedan demarcados los dos grandes campos de intervención del Plan: la terminalidad del nivel primario para jóvenes y adultos alfabetizados, mayores de 18 años, que no han completado el nivel; y la finalización de estudios secundarios destinado a “jóvenes, adultos y mayores que poseen diferentes trayectorias escolares y requieren de modelos de organización educativa que propicien la inclusión, permanencia y finalización de estudios secundarios”.

Se manifiesta en dicha Resolución que el Plan “se articula como dispositivo de reingreso con las ofertas históricas del nivel, como la Escuelas de Educación Secundarias, los Bachilleratos de Adultos y los Centros de Educación de Nivel Secundario (CENS), permitiendo a los ciudadanos que han interrumpido sus estudios temporalmente volver al nivel secundario”[[136]](#footnote-137).

En el mismo año 2012, la misma dependencia provincial aprueba la Disposición 99 por la cual se establece una tabla de correspondencia entre años aprobados de los diversos Planes de Estudio Secundarios para el ingreso de estudiantes jóvenes, adultos y adultos mayores, al “Plan Provincial de Finalización de Estudios Obligatorios” (FinEs 2). Mediante esta acción muchos jóvenes y adultos que habían abandonado sus estudios en diferentes años de cursado y con diferentes Planes de Estudio pueden ingresar al Plan directamente en 2° o 3° año, lo que conllevó a que se extendiera mucho más la matrícula y, por ende, la apertura de nuevas sedes.

Finalmente, luego de producidas las elecciones presidenciales en octubre de 2016, y con el cambio de signo político del gobierno nacional, y ante numerosas especulaciones de baja definitiva del Plan, dadas las numerosas críticas que desde distintos sectores políticos y mediáticos se venían realizando, en abril del presente año, el ahora Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, mediante la Resolución 178, establece dar continuidad al Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para el período 2016-2019 “intensificando el trabajo en cada jurisdicción, adecuando y ampliando sus líneas de acción”.

La nueva normativa de FinEs a nivel nacional mantiene a grandes rasgos los mismos lineamientos que sus normativas predecesoras, aunque se destacan algunas particularidades que la diferencian de estas otras, particularmente en lo que hace a la carga horaria y organización curricular, ahora enmarcadas en las Resoluciones 118/10 y 254/15 del Consejo Federal de Educación[[137]](#footnote-138), es decir, se dejan atrás las Resoluciones 6321/95 y la 1121/02 y en lo que hace a la centralización del Plan en el Ministerio de Educación y Deportes.

Cabe señalar que, antes de producida la normativa nacional mencionada anteriormente, la nueva gestión al frente de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, el 17 de diciembre de 2015, establece la continuidad de las acciones inherentes al Plan Nacional FinEs, implementado en la jurisdicción por Resolución 444/12, sin establecer ningún plazo de extensión. Teniendo en cuenta la normativa nacional de 2016, resta saber si la Provincia de Buenos Aires elaborará una nueva normativa que contemple las sugerencias que de esta emanan.

**III. Las trayectorias escolares previas de las y los estudiantes jóvenes y adultos que concurren al FinEs II de Morón**

Luego de sistematizar las respuestas dadas por las y los estudiantes en cuanto a nuestra indagación sobre las trayectorias escolares previas de las y los estudiantes jóvenes y adultos y las dificultades y/o obstáculos que encontraron en su tránsito por la escuela secundaria por lo cual debieron posponer o dejar de cursar nos encontramos con ciertas problemáticas similares, lo que nos permitió establecer algunas generalidades y que dividimos en dos campos: por un lado, el tránsito por diferentes instituciones. Niveles y modalidades del sistema educativo bonaerense que realizaron éstos jóvenes y adultos y, por otro lado, las problemáticas que conllevaron el abandono de la escuela secundaria.

Con respecto al primer punto, nos encontramos con una diversidad bastante importante sobre las trayectorias escolares previas, dado que muchos estudiantes sostenían haber transitado por varios niveles y modalidades y que en alguna oportunidad intentaron retomar el secundario pero no lograron concluir por algún motivo y desertaron. Es importante destacar que entre las respuestas dadas, encontrábamos estudiantes que habían abandonado en algún año de la ex EGB (generalmente entre 8° y 9° año); otros habían concluido la EGB y debieron abandonar en el Polimodal; otros que habían cursado algún año de la vieja escuela secundaria de 5 años (previo a la sanción de la LFE en 1993) y algunos menos, los más jóvenes, que habían cursado algún año de la escuela secundaria de 6 años, es decir, posterior a la sanción de la LEN en 2006. En la mayoría de los casos, se había intentado el reingreso a la escuela secundaria, pero ya en la modalidad para jóvenes y adultos, como ser escuelas medias o CENS.

*“Fui a una escuela secundaria hasta octavo grado, luego abandoné por problemas personales, hasta que luego de unos años retomé mis estudios en adultos e ingresé al FinEs.”*

*“Mi trayectoria escolar fue terminar 9° y empezar los últimos 3 años en un CENS pero abandoné porque no podía ir todos los días y luego salió el Plan FinEs.”*

*“Comencé en la Media 8 de Morón tuve que dejar por problemas, retomé a los 2 años (me parece) en la Técnica 1 también de Morón volviendo a abandonar mitad de 5° año. Tuve a mi hija y después del año me inscribe en el FinEs.”*

*“Antes del Plan FinEs pase por tres colegios de bachiller para adultos pero como eran de lunes a viernes y siempre trabajé termine abandonando.”*

*“De chico comencé secundario en la escuela José Hernández de Castelar hasta 3° sin completarlo, deje para comenzar a trabajar. En el año 2010 empecé en la media 11 el secundario de Adultos con asistencia diaria, en el 2° año me cambiaron de objetivo en el trabajo y por faltas quede libre entonces otra vez abandone.”*

Con respecto al segundo campo, sobre las dificultades que tuvieron en sus trayectorias escolares previas por las cuales debieron dejar sus estudios secundarios en su momento, logramos establecer nuevamente algunas generalidades, aquí sí bastante pronunciadas: 1) trabajo; 2) problemas familiares y 3) problemas personales. Estos tres motivos se interrelacionan. En muchos casos, por motivos familiares debieron salir a trabajar para ayudar en la casa y no podían concurrir por temas de horario a la escuela. En otra gran cantidad de casos debían quedarse para cuidar a hermanos o hacer los quehaceres de la casa y quedaban libres. La mayoría de las estudiantes explica que fue por quedar embarazadas que tuvieron que dejar ya que no tenían con quién dejar a sus hijos ya que no las aceptaban en las escuelas, luego se tuvieron que poner a trabajar. Entre los motivos personales se encuentran que les costaba estudiar, por desmotivación, depresión, etc.

*“No logré terminar la secundaria primero porque no podía trabajar y estudiar al mismo tiempo, tenía que trabajar si o si para poder ayudar a mis padres.”*

*“No pude terminar los estudios antes porque tuve que trabajar a los 12 años, después de tanto tiempo decidí retomar mis estudios.”*

*“Deje la secundaria en el 2do año, por problemas familiares, intenté volver, pero, por cuestiones laborales no pude seguir, elegí trabajar y cuidar a mis hermanos.”*

Lo que se pone de manifiesto en este punto es que las trayectorias escolares previas son muy disímiles en cuanto al momento en que debieron dejar de cursar regularmente la escuela secundaria, sin embargo, la mayoría de las y los estudiantes entrevistados sostienen que han querido en varias oportunidades retomar sus estudios secundarios, ya sea volviendo a hacer el año o intentando en una escuela para jóvenes y adultos, sin embargo, siguieron atravesando dificultades y/o obstáculos que los hicieron dejar la escuela nuevamente, en su mayoría, esos condicionantes fueron los mismos por los que debieron abandonar por primera vez.

Asimismo, se evidencia también de las respuestas dadas, que un determinante para volver a dejar la secundaria –más allá de la institución en la que habían decidido retomar- fue la rigidez de la escuela secundaria “tradicional” (ya sea escuela media, media de adultos o incluso un CENS) en cuanto a la disposición horaria, el tener que asistir de lunes a viernes, la exigencia que demanda, la incompatibilidad de trabajar / “cuidar a mi hijo” y estudiar. Y es aquí donde el Plan FinEs aparece en el horizonte de estos jóvenes y adultos como una opción posible.

**IV. La elección del Plan FinEs para la conclusión de los estudios secundarios**

Como señalábamos en el apartado anterior, la gran mayoría de las y los estudiantes jóvenes y adultos entrevistados explicitaban las dificultades que en varias oportunidades tuvieron al querer reingresar al sistema educativo para poder concluir sus estudios secundarios. Sus responsabilidades y obligaciones cotidianas (trabajar, cuidar / criar a su/s hijo/s, entre otras) aparecían como incompatibles con la rigidez de horarios, el cursar todos los días de la semana, la lejanía en algunos casos con la escuela o la exigencia que se les demandaba. Estas condiciones del sistema escolar, incluso para la modalidad de jóvenes y adultos, resultaban ser obstáculos sumados a los de su vida cotidiana.

A partir de la expansión y difusión que tuvo en el Distrito el Plan FinEs II muchos jóvenes y adultos que no habían logrado concluir sus estudios secundarios –o comenzarlos- se volcaron a esta experiencia dado que la posibilidad de cursar solo dos veces por semana (en clases que pueden oscilar entre las 4 y 5 hs.), sumado esto a la flexibilidad de posibilidades, dadas por la disponibilidad de Sedes de cursado, la amplia gama de horarios (turnos mañana, tarde y vespertino) y la menor exigencia en cuanto a requerimientos académicos de aprobación les permite poder afrontar la terminalidad de sus estudios secundarios sin interrumpir sus obligaciones cotidianas:

*“Elegí el Plan FinEs por los horarios y la cantidad de días a cursar, ya que con el trabajo, la casa y obligaciones se me hacía difícil poder asistir a otros espacios que se cursan todos los días. También que son títulos oficiales, ya que muchos lugares pagos no lo son”*

*“Me decidí por el FinEs por que podía elegir los turnos, y como no se cursa todos los días me permite seguir con mi trabajo y no dejar de atender mi casa”*

*“Lo elegí por que los días y la exigencia horaria se acomodaba a mi realidad de vida. Me resultaba cómodo y es algo que si puedo cumplir”.*

“*Elegí el FinEs porque era lo que se acomodaba a mi vida, a mis tiempos, ya que no podría en estos momentos cursar de lunes a viernes”.*

Otro punto que indagamos en la entrevista fue acerca de cómo debería ser la escuela secundaria para jóvenes y adultos y cómo deberían ser las y los docentes que trabajaran en esta modalidad, teniendo en cuenta sus trayectorias escolares previas y su condición de adultos trabajadores/as, y es ahí también donde los/as entrevistados mostraron sus diferencias entre la rigidez de la institución escolar “tradicional” y el Plan FinEs: la flexibilidad fue lo que más apareció resaltado, el “dar posibilidades para aquellos que asisten puedan trabajar y cumplir con sus obligaciones cotidianas”, “la falta de escuelas para jóvenes y adultos en los barrios”, que debería ser más “contenedora”, o “más tolerante y con otros horarios para que embarazadas y con bebés puedan cursar”.

Por otra parte, los/as entrevistados/as explicitaron las características que debieran tener aquellos docentes que trabajen con jóvenes y adultos, dado que, según ellos, estos muchas veces no tienen en cuenta las particularidades de los adultos que asisten a escuelas para este sector de la población y que, en muchas ocasiones tienden a la “infantilización” de las/os estudiantes, al “academicismo” o a la “rigidez” en cuanto a las exigencias y trabajo áulico:

*“Yo creo que trabajando con adultos, los profesores deberían dejar de imponer todo como cuando trabajan con adolescentes, un profe que es más compinche o te habla de igual a igual hace más llevadera su clase y te termina atrapando su materia”.*

*“Los docentes deberían tener pasión por enseñar, que dejen un mensaje de respeto hacia el otro, que enseñen a pensar, y no que impongan una idea o forma de pensar”.*

*“Deberían de ser comprensivos, exigentes pero comprensivos a la vez, tener la paciencia suficiente para que los alumnos puedan comprender y entender la situación del adultos y al mismo tiempo ayudar para que la relación del alumno con el profesor sea más placentera”.*

*“Mi humilde opinión es que un adulto no debe ser exigido como un joven, teniendo en cuenta que los adultos no disponen de mucho tiempo y tienen más compromisos que un joven”.*

Ante estas críticas que realizan, la mayoría de de los/as entrevistados/as se muestra conformes y valoran la forma en la cual trabajan los/as docentes de FinEs, resaltando la relación que establecen con sus estudiantes, la forma de explicar y su compromiso con la tarea grupal:

“Los profesores del FinEs, según mi experiencia son y han sido facilitadores para el aprendizaje, de todos tomé lo que me enseñaron con mucha responsabilidad, compromiso para completar y llegar con las tareas requeridas por ellos. Ellos ponen lo mejor para que entendamos los contenidos. Nos enseñan a valorar la oportunidad que tenemos de terminar la secundaria”.

*“En el Plan FinEs en el cual estudio los docentes nos dan muchas facilidades para que nosotros podamos aprender, lo cual es muy bueno porque no sentimos tanta presión, creo que tendrían que ser todos así”.*

*“Cada profesor es distinto, la mayoría de los docentes de FinEs nos tuvo mucha paciencia y fueron amenos y considerados. Ellos ponen la pauta de entrega y aún así dan el brazo a torcer. Pienso que eso es fundamental, porque cuando uno es joven no se tiene esa consideración. Cualquiera que quiera enseñar a personas mayores tiene que armarse de paciencia, sin perder su autoridad”.*

*“Estoy muy satisfecha por como son los profesores en el FinEs. Se sientan al lado y nos explican, lo que en un colegio normal no son así. El profesor tiene que involucrarse con el alumno para saber el por qué le cuesta tanto a veces”.*

Queda evidenciado que las y los estudiantes que eligen el Plan FinEs 2 lo hacen ante la imposibilidad que tienen por diferentes circunstancias (laborales, familiares, personales) de asistir a otro establecimiento educativo específico para jóvenes y adultos, que muchas de las causas por las cuales estos estudiantes han postergado sus estudios secundarios son contempladas en la flexibilidad que otorga el Plan en cuanto a horarios y modalidad de cursada, cercanía de las sedes, posibilidad que tienen de asistir en algunas ocasiones con sus hijos/as; pero también rescatan y valoran el compromiso de los docentes como facilitadores del aprendizaje, como así también, la relación que estos establecen con sus estudiantes, cosa que

en sus anteriores trayectos educativos, no ocurría y que estas condiciones favorecieron a que muchos estudiantes jóvenes y adultos decidieran abandonar sus estudios secundarios.

**V. Reflexiones finales**

Responder al interrogante ¿qué lleva a que jóvenes y adultos del Distrito de Morón elijan el Plan FinEs II para concluir o comenzar sus estudios secundarios? nos implicó, por un lado, no caer en respuestas únicas y de sentido común, relacionadas muchas veces con las críticas que suelen hacerse al Plan, y por otro lado, el ejercicio de conocer más las trayectorias escolares previas de esos estudiantes, es decir, como fue su tránsito por el sistema educativo. Indagar esas trayectorias nos permitió notar con mayor claridad que uno de los mayores problemas que debieron afrontar muchos de esos estudiantes, se relacionaba con la rigidez o poca propensión al cambio que mantiene la escuela secundaria.

Aún en la modalidad para jóvenes y adultos, la escuela secundaria sigue manteniendo cierta rigidez en cuanto a formato, prácticas, horarios, disposiciones, currícula, etc. que, como queda expuesto en los testimonios de las/os estudiantes, terminan siendo factores que inciden en la decisión de estos de postergar o abandonar sus estudios secundarios. Por otra parte, estas instituciones, no suelen tener en cuenta muchas veces el “cómo llegan esos estudiantes”, tanto los jóvenes como los adultos, hablamos de sus historias de vida, sus trayectorias escolares previas, las dificultades por las que han atravesado en cuanto a lo familiar, personal, laboral, etc. es decir, no se suele tener en cuenta la heterogeneidad y diversidad de realidades con las cuales llegan hoy tanto jóvenes como adultos sino que más bien mantiene una tendencia “escolarizante”[[138]](#footnote-139).

Si bien desde la sanción de la Ley de Educación Nacional desde el ámbito nacional y provincial se han propuesto algunas modificaciones para la Educación de Jóvenes y Adultos –como por ejemplo las Resoluciones 118/10 y 254/15 del CFE- el Plan FinEs parece ser la única política para este sector de la población que se ha desarrollado y extendido concretamente, tanto en lo normativo como en las propias jurisdicciones, en particular la Provincia de Buenos Aires.

Sin desconocer las numerosas críticas y problemáticas no resueltas que atraviesan al Plan (que son denunciadas por algunos colectivos docentes), como por ejemplo, la precarización laboral docente (no reconocimiento de antigüedad, desconocimiento de licencias, no continuidad en el cargo, atraso en los pagos, etc.); la precarización en muchos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, producto de las condiciones en las cuales se encuentran muchas sedes de cursado (escaso mobiliario, escasos o nulos recursos pedagógicos, escasa iluminación, problemas de infraestructura, etc.); la diversidad de docentes que prestan servicios en el Plan (en cuanto a su formación académica, sus propuestas pedagógicas, su experiencia en la modalidad, etc.); las numerosas problemáticas administrativas que padecen estudiantes y docentes (en cuanto a presentación de documentación, certificaciones, presentación de contralores, etc.) en muchos otros aspectos este Plan ha mostrado tener muchas otras potencialidades, que, de alguna manera vienen justamente a interpelar a las otras ofertas educativas destinadas a jóvenes y adultos.

Hemos visto que desde la implementación y puesta en marcha del Plan FinEs 2 en la Provincia de Buenos Aires, este ha tendido a extenderse en muchos distritos, como el caso de Morón, dándole la “posibilidad” a muchos jóvenes y adultos de poder concluir sus estudios secundarios, esa “meta personal” o “deuda pendiente” que tenían postergada. Esto también es posibilitado dada la “flexibilidad” que presenta el Plan en cuanto a horarios, días de cursada, posibilidad de compatibilizar trabajo, responsabilidades cotidianas y estudio, menor exigencia académica para la acreditación de saberes - al reemplazar en algunos casos la evaluación “tradicional” por otras formas de acreditación de saberes, como pueden ser los trabajos prácticos-, pero también, como queda expuesto, se valoran “las formas” en que los/as docentes llevan sus clases, la relación y vínculos que se establecen con ellos/as.

Esta flexibilidad que presenta el FinEs permite que las/os estudiantes logren ingresar, permanecer y egresar, cosa que, actualmente, la escuela secundaria, particularmente para jóvenes y adultos, sigue siendo una deuda pendiente dado que en muchas ocasiones, no logran responder a las realidades con las que llegan muchos estudiantes. Si bien es ya sabido que algunas instituciones para este sector de la población han venido mostrando su voluntad de “flexibilizarse” en cuanto a determinados aspectos (por ejemplo que en algunas instituciones se

permita que las estudiantes madres puedan ir a la escuela con su/s niño/s, proponer un régimen de asistencia semipresencial o de alternancia, entre otras estrategias).

Otro aspecto que nos parece relevante mencionar -que fuera muchas veces mencionado por las/os estudiantes en las entrevistas- y que se muestra como una potencialidad del Plan FinEs II es que, dada la expansión que ha tenido territorialmente a través de la apertura de sedes de cursado (vale la pena mencionar que esto no conlleva en que se encuentren en aptas condiciones para el normal desarrollo de las clases) ha permitido que muchas personas, en especial adultos, encontraran un lugar cercano a sus domicilios para poder estudiar, facilitándosele no solo el traslado sino muchas veces el lograr compatibilizar sus tareas cotidianas con el estudio.

Consideramos que la implementación del FinEs II ha abierto un debate y en muchos aspectos interpela a la educación secundaria para jóvenes y adultos. Teniendo una mirada crítica sobre el Plan en los aspectos que mencionamos más arriba, no podemos dejar de resaltar la potencialidad que este viene teniendo en estos últimos tiempos. Consideramos de suma importancia revalorizar y resignificar la educación para jóvenes y adultos, como así también, la formación para las/os docentes que trabajamos con este sector de la población, postergado de hace muchos años.

Para finalizar, queremos resaltar lo productivo que ha sido realizar este trabajo para nosotros, dado que implicó, como decíamos al principio, conocer y acercarnos mucho más a las realidades vividas por las/os estudiantes jóvenes y adultos que transitan sus estudios en el Plan FinEs II de Morón. Por otra parte, muchas otras indagaciones se nos fueron “abriendo”, como por ejemplo acerca de las prácticas pedagógicas que las/os docentes implementan en sus clases, la concepción de conocimiento que subyace en estudiantes y docentes, las formas de acreditación de saberes, entre otras.



**ENCUENTRO**

**“HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE ALTERNATIVAS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS”**

***Acciones desde el Estado, los movimientos sociales y el mundo del trabajo***

**San Miguel, 2 y 3 de octubre de 2015**

El día viernes 2 de octubre, asistieron al panel de apertura aproximadamente 180 personas, mientras que el día sábado repitieron su asistencia 126 participantes.

A partir de la información registrada en las planillas de inscripción, el campo laboral de los asistentes es el siguiente:

|  |  |
| --- | --- |
| **Campo laboral** | **Porcentaje** |
| Maestras de escuelas primarias de adultos: | 36% |
| Profesores de CENS | 16% |
| Profesores de FINES | 16% |
| Docentes de la UNLu | 12% |
| Estudiantes de ISFD | 12% |
| Profesores de Bachilleratos Populares | 7% |
| Estudiantes | 3% |
| Inspectores de Adultos | 2% |

***CONCLUSIONES DE LAS MESAS DE TRABAJO***

***“Educación de adultos en el sistema formal: Educación Básica de Adultos”***

**Ejes de discusión presentados:**

1. La convocatoria y retención de la población adulta a los Centros, en particular, a partir de la transformación del tercer ciclo.
2. La problemática de los jóvenes que han transitado por el sistema educativo pero no han internalizado las herramientas necesarias para manejarse competentemente frente a la lectura y la escritura (Alfabetización).
3. La tensión entre el subsistema de adultos y el sistema común, y en este sentido, cuáles son los límites que cada uno debe asumir para que la educación de adultos no se convierta en un "depósito" de quienes el sistema común no puede sostener.
4. Formación docente para las actividades con jóvenes y adultos.
5. ¿Es necesaria una formación específica?
6. ¿Qué modalidad propondrían para apoyar esa formación?
7. ¿Qué contenidos incluirían?
8. ¿Qué acciones pueden emprenderse para que desde el Estado se generen ámbitos de formación docente para la educación secundaria de jóvenes y adultos?

|  |
| --- |
| **Síntesis de las conclusiones** |

***Identidad de la Escuela Primaria de Adultos***

Al inicio de la mesa de trabajo se comenzó a comparar las problemáticas de la enseñanza media de adultos que se mencionaron al finalizar el panel del día sábado, concluyendo que muchas de ellas se asemejaban a las de la escuela primaria para adultos, como por ejemplo, las condiciones de trabajo precarias, ausencia de espacios físicos propios (se comparten los espacios con otros, en ciertos casos no vinculados con la escuela primaria de adultos), aumento de la presencia de jóvenes en la matrícula, ausencia de alguna figura como preceptor o coordinador (algunos de ellos son referentes políticos cuyas actividades se reducen a lo administrativo, ej. “Ellas hacen”), ausencia de materiales didácticos específicos para trabajar con adultos.

Ante la necesidad de dar respuesta a las demandas que presentan los estudiantes de la educación primaria para adultos, el docente se constituye en personal administrativo, Trabajador Social, Auxiliar, Psicólogo, etc.

***Naturalización de las condiciones de trabajo precarias***

Las condiciones laborales resultan precarias y existe una naturalización de las situaciones y condiciones de enseñanza y aprendizaje. Lo cual se ve agravado por la ausencia de un colectivo que represente a los docentes de adultos. Se rescata la organización de los bachilleratos populares mediante las Asambleas para la reflexión, socializando las problemáticas sociales que los docentes en su ejercicio cotidiano no pueden responder por carencia de herramientas.

Ante esta naturalización se genera una tensión: hasta cuándo adecuarse a las condiciones de trabajo (por ej. el ir al lugar donde está el adulto) y hasta dónde valorizar el derecho a trabajar en condiciones dignas.

***Heterogeneidad de la población de la educación primaria para adultos***

Se ha observado un aumento significativo de la población joven en la escuela primaria de adultos (muchos de ellos judicializados, jóvenes embarazadas, con adicciones) e incremento de asistencia de personas con discapacidad. Esto último genera ciertos inconvenientes ya que los docentes no cuentan con orientadores pedagógicos, ni formación específica, más aún cuando las discapacidades exceden las posibilidades de los docentes a cargo de ciclo, aumentando sus niveles de frustración. Por ello, al no poder hacer frente a los aprendizajes desde el punto de vista cognitivo, surgen propuestas de elaboración de talleres manuales que en muchos casos pueden convertirse en microemprendimientos (talleres de tejido, carpintería, cocina, etc.)

***Aislamiento docente***

El docente de la escuela primaria para adultos trabaja de forma aislada, más aún cuando sus actividades se desarrollan en sedes fuera de núcleos. No existe la figura de pareja pedagógica que posibilite la planificación y la articulación con diferentes áreas o ciclos.

En los docentes descansa la responsabilidad de realizar la convocatoria y garantizar la permanencia de los estudiantes en su trayecto formativo y el sostenimiento de su fuente de trabajo, lo cual en muchas oportunidades ocasiona que el docente se encuentre siendo actor de lo que no se quiere frente a ciertas exigencias burocráticas. Se fomenta la culpabilización del docente al no tener estudiantes en sus aulas.

***Articulación con otros niveles del sistema educativo***

La educación por sí misma no garantiza la inserción en el mundo del trabajo, pero en la educación primaria de adultos esto se agudiza ya que no representa una salida laboral ante la ausencia de talleres de formación profesional que existían en otras épocas.

El vínculo con el espacio político genera contradicciones, muchas estudiantes que pertenecen a programas como “Ellas hacen” se ausentan reiteradamente frente a la necesidad de responder a las demandas políticas de determinados sectores.

No existe una articulación con los otros niveles del sistema educativo, la educación en la escuela primaria de adultos no está pensada como para que el adulto siga estudiando. Tampoco existe articulación con otras áreas de la educación, como por ejemplo Psicología Social, Psicopedagogía, etc. La metodología y la estructura del nivel primario para adultos son diferentes del nivel secundario para adultos.

Existen también dificultades para la certificación de saberes. A los jóvenes que finalizaron su escuela primaria de adultos y quieren ingresar al nivel secundario común se les exige la emisión de certificados analíticos cuando en la escuela primaria para adultos no se emiten esos certificados. El mismo sistema educativo opera como mecanismo de expulsión, discriminando a los jóvenes que egresan de la escuela primaria para adultos. Se señala que es el mismo sistema el que no favorece el ingreso al nivel medio.

También existen dificultades para la certificación de saberes de personas extranjeras.

***Espacios de diálogo y construcción de saberes***

Se señala la ausencia de espacios para poner la voz. Espacios de reflexión que permitan brindar herramientas para hacer frente a las problemáticas sociales que agudizan la práctica, y espacios de reflexión para la construcción de saberes para el ejercicio docente.

Si bien existe libertad para la selección y planificación de conocimientos esto muchas veces se realiza según sea el compromiso y militancia con la docencia en el nivel básico de adultos.

***La formación docente***

La formación docente queda en manos de la Formación Docente del Nivel Primario destinada a niñas y niños a partir de algunos postítulos y espacios de Definición Institucional.

Como se señaló más arriba, no hay espacios de reflexión y construcción de saberes. El docente es en este sentido autodidacta. Siendo nulas las jornadas para los docentes de las escuelas primarias para adultos o capacitación en servicio. Si existe alguna de ellas, estas deben realizarse los días sábados.

***Sistematización de saberes***

El docente ejerce su práctica de manera aislada. Se pierden muchas propuestas pedagógicas alternativas a la enseñanza tradicional por ausencia de sistematización de las mismas. También está ausente la transmisión de conocimientos de docentes que se están retirando de la enseñanza por jubilación.

***El asesoramiento pedagógico***

Son escasas las situaciones donde la Inspección cumpla con un rol de asesoramiento pedagógico. Es habitual que esta esté centrada en la supervisión y control, más aún de cuestiones administrativas.

***Interrogantes abiertos***

Algunos interrogantes estuvieron centrados en la formación docente ¿es posible una formación específica para la educación primaria para adultos cuando no existen conocimientos específicos para las diferentes áreas de la educación primaria para adultos?

Otros: ¿Se problematiza el derecho a la educación con los adultos? ¿somos más como una adaptación de la escuela infantil?

***Pérdidas***

Algunas de las pérdidas de la que es objeto la escuela primaria para adultos están centradas en los diferentes cursos con salida laboral que se brindaban en otros momentos -como por ejemplo electricidad-, siendo reemplazados por inglés e informática.

***Propuestas para la Educación Primaria de Adultos***

* Trabajar en red con diversas instituciones y actores del sistema educativo para adultos;
* Sistematizar las prácticas docentes para compartir con los colegas (elaboración de materiales, etc.);
* Invitación de especialistas de la educación de adultos en las escuelas;
* Favorecer la transmisión de conocimientos de los docentes con más antigüedad en la docencia que están a punto de jubilarse;
* Habilitar espacios de formación;
* Articular con los diferentes niveles del sistema educativo en general;
* Brindar propuestas educativas que se gesten desde las bases.

***“Educación de adultos en el sistema formal: Educación Media”***

La comisión funcionó compuesta por veinte participantes, en su mayoría, docentes de FINES y de Bachilleratos Populares. Se leyeron los ejes temáticos propuestos por los organizadores y de dio circulación de la palabra.

Se partió de compartir experiencias caracterizadas por su diversidad. Las/os miembros de Bachilleratos contaron el funcionamiento de los mismos a través de un trabajo organizado colectivamente con intervención de los alumnos. Quienes enseñan en FINES contaron sus experiencias y plantearon la necesidad de pensar la educación de adultos más allá de las asignaturas en las que trabajan. Una docente egresada de la primera cohorte de Educación de Luján, comentó el enfoque de la carrera en esa época y realizo planteos vinculando la educación de adultos con la noción de educación permanente.

Se acordó que una de las grandes dificultades por las que atraviesa actualmente la educación media de adultos es la **pérdida de especificidad** en la que cayó, a partir fundamentalmente de la Ley Federal de Educación.

En el actual contexto de funcionamiento de las escuelas medias de adultos, con una presencia significativa de jóvenes, uno de los desafíos es retomar la **centralidad del conocimiento** en el trabajo cotidiano. Estos sujetos jóvenes, precarizados y atravesados por problemas sociales agudos, requiere de nuevos formatos y modos de trabajo. Algunas de las líneas a profundizar en esta dirección, son:

* + Pensar vínculo teoría práctica
  + Reflexión sobre el hacer
  + Sistematizar, compartir el saber pedagógico
  + Papel de la ciencia

En cuanto al **trabajo de enseñar en adultos** se reflexiona sobre la necesidad del trabajo colectivo, vinculado a los tiempos de trabajo individual. Se requiere de una **formación específica** del profesor/educador de adultos, que supere la formación tradicional de los Profesorados. Ante la ausencia de la misma, se rescatan los proyectos de autoformación y la existencia de los Profesorados Populares de Adultos. También se acuerda en la necesidad de producir **materiales** específicos que acompañen las prácticas pedagógicas.

Finalmente, se plantea la importancia de jerarquizar la Educación de Adultos al interior del sistema educativo y se sugiere la fecha del 8 de septiembre para que la Universidad organice encuentro de educación de adultos sistemáticamente para debatir y repensar.

***“Educación de adultos y el mundo del trabajo”***

Asistieron a la mesa de discusión personas que trabajan en Bachilleratos populares, CENS y plan Fines.

**La propuesta de discusión giro en torno a cuatro ejes:**

* Concepción de la educación de adultos
* Formación profesional y la urgencia entre la empleabilidad y los saberes del trabajo
* Trabajo y territorio
* Trabajo material e inmaterial

**Apuntes de la discusión:**

- ¿Cómo incluir a los jóvenes al mundo del trabajo? ¿A qué tipo de trabajo? ¿Bajo qué condiciones?

- La educación y el mundo del trabajo están desfasados. La escuela no ha realizado cambios profundos en su estructura político pedagógica y por otro lado, el mundo del trabajo es un mundo de cambios rápidos.

- ¿Qué es trabajo? Existen trabajos que no están vinculados a la empleabilidad.

- Existe trabajo asalariado y trabajo no asalariado.

- ¿Quiénes llegan a la educación de adultos? ¿Qué tipo de demandas traen? ¿Buscan mejorar sus condiciones de empleabilidad?

- En la sociedad está instalada la idea del progreso y la movilidad social a través de la educación.

- El sentido de la educación debe ser la de movilizar y organizar a la clase. Reconstruir trayectorias de vida y laborales para reconocer la realidad y organizarnos para modificar las relaciones de fuerza dentro de la clase.

- Reflexionar sobre el mundo del trabajo en espacios educativos implica:

* Pensar en las condiciones de trabajo
* No caer en el voluntarismo pedagógico para el cambio de las condiciones de vida.
* Interpretar las condiciones de vida y proponer soluciones de manera colectiva para intervenir en la estructura económica y social.
* La conciencia crítica no puede estar escindida de la condiciones de clase.

- ¿Qué tipo de saberes circulan a nivel territorial? ¿Cómo recuperar las experiencias colectivas de formación y producción que existen a nivel regional?

¿Para qué? ¿En favor de quienes se seleccionan los contenidos curriculares?

Una escuela transformadora debiera generar propuestas educativas alternativas y valorar los saberes del territorio.

***“Educación de adultos y movimientos sociales”***

A nivel general, se discutió sobre:

Tensiones entre la construcción de propuestas de educación en los movimientos sociales para y en la institucionalidad, lo que representa un reto, por los condicionamientos y especificidades que conlleva.

¿Cuál es el papel de las organizaciones, colectivos, grupos, etc., en la construcción de una escuela que no solo sea pública, sino popular?

Los movimientos sociales han construido propuestas de educación que sobrepasan el formato escolar y que pretenden responder a las necesidades y a la realidad, que pretenden enfrentar las condiciones de dominación y exclusión que viven muchas comunidades.

En toda propuesta de formación se dan tensiones en las formas de concepción del mundo, es en ello en lo que debemos seguir trabajando. En la escuela tradicional y en la que queremos y estamos construyendo se disputan conocimientos, sentidos, formas de relación con el territorio.

Tenemos necesidad de encontrarnos, de reconocernos, de saber lo que se está haciendo, cómo se está haciendo, cuáles son los cuestionamientos, eso nos hace falta, Generar un espacio en el que seamos capaces de deliberar juntos.

Las organizaciones, movimientos sociales generan propuestas hacia la institucionalidad, pero también por fuera, porque hay procesos que tienen sentido justamente fuera de la escuela, no es necesario que todo entre en ese formato.

Había en esta mesa experiencias de bachilleratos populares, experiencias de educación de adultos desde el FINES, Asociación Campesina de Inzá, Colombia, Colectivos culturales, entre otros.

1. El proyecto forma parte del UBACYT “Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: procesos que condicionan la construcción de la demanda por educación de jóvenes y adultos en experiencias de diferente grado de formalización. Estudio de casos”, que integra el Programa “Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela” (IICE, FFyL, UBA). Coordinación Dra. M. T. Sirvent (Ph.D). Co-coordinación Dra. S. Llosa. Una versión preliminar de esta investigación ha sido presentada  en las Jornadas “Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”, que se realizarán el 25 y el 26 de octubre la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires [↑](#footnote-ref-2)
2. a) Llosa, S. (2010). *Los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por educación de jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida*. Tesis de Doctorado (Dir.: Sirvent, M. T.), FFyL, UBA. b) Sirvent M.T. Llosa S. Lomagno C. **Poder, participación social, educación permanente y educación popular: aspectos metodológicos y sustantivos del estudio de la red de condiciones que facilitan u obstaculizan la construcción de demandas educativas de los individuos y grupos sociales a lo largo de la vida. La triangulación metodológica.** I Post International Congress of Qualitative Inquiry. Córdoba, 2 y 3 de octubre 2014. [↑](#footnote-ref-3)
3. Resolución CFE N° 118/10. Pág. 3 [↑](#footnote-ref-4)
4. Ayudante de primera en el Seminario de educación de adultos perteneciente a la carrera de Ciencias de la Educación. UNLU-CONICET. E-mail: bargasnoelia@hotmail.com [↑](#footnote-ref-5)
5. Estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación, en la orientación de educación de adultos. UNLU. E-mail: onnaintymariel@hotmail.com [↑](#footnote-ref-6)
6. Profesora Adjunta Cátedra Pedagogía II - Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

   E mail: jessicavisotsky@yahoo.com.ar [↑](#footnote-ref-7)
7. Desde 1949 cuando asume por primera vez la gobernación hasta la intervención federal de la provincia en 2003, Carlos Arturo Juárez fue cinco veces gobernador de la provincia (y su esposa, Mercedes Aragonés, otros dos períodos). Incluso en los períodos en que no ejerció personalmente la gobernación, fue la persona de mayor gravitación política en la provincia. Desarrolló un esquema de control de la provincia, que incluyó un minucioso manejo de las transferencias a los municipios, un manejo político del empleo público y de las designaciones en el Poder Judicial y una extensa red de inteligencia basada en la D2 de la Policía Provincial y coordinada por Musa Azar, hoy preso por delitos de lesa humanidad. Su control de los entramados provinciales se fue esfumando luego de la Intervención Federal de 2003, ocurrida luego del doble crimen de la Dársena y de allanamientos en distintas propiedades de Musa Azar donde se encontraron numerosos cadáveres humanos (Martínez, 2012). [↑](#footnote-ref-8)
8. El equipo de investigación con sede en la Unidad está compuesto por Mariela Hernandez, Mariana Dosso, Marcelo Krichesky (coord.) y Valeria Saguier. El trabajo sobre la oferta educativa de nivel primario para adultos tuvo como objetivos analizar la demanda potencial de este nivel educativo en la Ciudad y las condiciones institucionales, régimen académico, y trayectorias educativas de los jóvenes y adultos. Se elaboró un diseño flexible que incluyó abordajes cuantitativos y cualitativos, en una muestra teórica estratificada de 9 Escuelas Primarias y 4 Centros Educativos de Nivel Primario. Se realizaron entrevistas en profundidad a supervisores del Area de Educación del Adulto y el Adolescente, directivos de las EPA, y docentes de las EPA y CENP. [↑](#footnote-ref-9)
9. Para el análisis de pobreza y vulnerabilidad de la población utilizamos el Índice de vulnerabilidad social (Catalá, S., Con, M.; 20009) que integra dimensiones referidas a condiciones de vivienda, salud, educación, ingresos, y ocupación en base al Censo nacional de población 2001. La escala adopta cuatro valores, a saber: bajo, moderado, crítico y muy crítico. [↑](#footnote-ref-10)
10. La ciudad ofrece también ofertas a distancia a través de la oferta de Terminalidad y más recientemente a partir de la implementación del Plan Fines en 2014. También se presenta la propuesta de OPEL como propuesta de terminalidad de los estudios, a través de un solo examen presencial. En conjunto se trata de ofertas de bajo impacto en comparación con las ofertas presenciales. Sus matrículas en conjunto suma a poco menos que 500 jóvenes y adultos al año 2015. [↑](#footnote-ref-11)
11. Se trata de una oferta de larga data en la ciudad, con treinta especialidades distribuidas en 750 cursos y con una matrícula que crece sostenidamente desde los últimos 7 años. Entre los problemas más relevantes mencionados por dicha referente, se encuentra la necesidad de reconversión de contenidos, la cuestión de la certificación, la organización curricular en módulos, la disposición de cargos docentes, la falta de capacitación de los docentes del área, y finalmente la falta de recursos e infraestructura; todas estas limitaciones se dan en el marco de una dinámica de reproducción continua en base a la demanda de capacitación que presentan los adultos en ciertas temáticas o destrezas, lo que hace que junto con la estabilidad del docente en su cargo, los cursos persistan en el tiempo. [↑](#footnote-ref-12)
12. A excepción de diez escuelas denominadas de “proyecto”, los cursos especiales se dictan en el resto de las EPA simultáneamente a los ciclos formativos de nivel primario, tornando imposible que un estudiante de ciclo pueda aprovecharlos. De hecho, para la inscripción a los cursos especiales se requiere título de primaria completa, y por lo tanto se trata de una oferta pensada para otro público destinatario [↑](#footnote-ref-13)
13. Este indicador se construye combinando información de relevamientos de dos años calendario contiguos, comparando aquellos que dejaron de asistir a la institución sin haber solicitado el denominado “Pase” que los habilitaría a inscribirse a otra institución. Se trata de un indicador pensado para el nivel de educación primaria y secundaria común. [↑](#footnote-ref-14)
14. Con excepción de 4 EPAS que tienen al año 2014 entre 116 y 160 alumnos, el resto del universo se divide en dos grupos; uno de 38 escuelas que tienen entre 7 y 31 alumnos y otro de 40 escuelas que tienen entre 32 y 87 alumnos. Es decir, que casi la totalidad de EPAs maneja un volumen de alumnos inferior a 100, con un promedio de 41 alumnos por EPA. [↑](#footnote-ref-15)
15. En el registro escolar analizado existe la categoría “Causas de egreso” pero se encuentra escasamente utilizado, permaneciendo incompleta en la mayor cantidad de casos. En un ulterior análisis acerca de los mecanismos administrativos de recabamiento de información se podría indagar acerca de la calidad de los datos con que cuentan las escuelas, asi como de su posibilidad de cumplir con las consignas impartidas desde la gestión estatal. [↑](#footnote-ref-16)
16. Se le da este nombre de fantasía para resguardar su identidad. [↑](#footnote-ref-17)
17. El uso de la x es una decisión que tomamos en la escritura a fin de incluir la diversidad de género. [↑](#footnote-ref-18)
18. Gran parte de los centros están ubicados en asentamientos precarios, conocidos históricamente como villas de emergencia. [↑](#footnote-ref-19)
19. Gran parte de la población que asiste a los centros del PAEByT proviene de países limítrofes – actualmente, en su mayoría de Bolivia y Paraguay – y de distintas provincias argentinas. [↑](#footnote-ref-20)
20. Desde el 2004 participamos de la creación de lo que hoy es el Área de Programas Socioeducativos en la UTE (Unión de Trabajadores de la Educación) [↑](#footnote-ref-21)
21. El Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT) es una de las tres ofertas de terminalidad de estudios primarios del Área de Educación del Adulto y del Adolescente dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Surge en su origen, hace 31 años, como un proyecto nacional y luego se convierte en un programa de la Ciudad de Buenos Aires, en un intento por dar respuesta a problemas locales: alojar a la población más vulnerada de la ciudad que no ha concluido el nivel primario y que por sus características no se inscribe en las escuelas de jóvenes y adultos. [↑](#footnote-ref-22)
22. Profesora Adjunta Cátedra Pedagogía II - Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

    E mail: jessicavisotsky@yahoo.com.ar [↑](#footnote-ref-23)
23. Tales como Palermo; 1988; Favaro; 2004; Aizikson; 2006; Bonifacio; 2009. [↑](#footnote-ref-24)
24. Garfinkel se opuso a Talcott Parsons y sostuvo que las personas no siguen las reglas, las actualizan, reinterpretan la realidad social y dan nuevos sentidos a los contextos sociales. [↑](#footnote-ref-25)
25. La permanencia en el campo generó vínculos con las maestras, por lo que sin que sea nuestro propósito, la experiencia sirvió también como espacio de formación para los alfabetizadores. En algún caso, incluso, pudimos trabajar con las docentes de los talleres para que la experiencia pudiera tener continuidad en las planificaciones docentes. [↑](#footnote-ref-26)
26. Para más información ver: Kurlat, 2011, 2012 [↑](#footnote-ref-27)
27. Para más información ver Kurlat, 2011. [↑](#footnote-ref-28)
28. Este proyecto a largo plazo ha sido reconocido a través de sucesivos subsidios UBACYT dirigidos por Sirvent (CONICET-UBA) desde 1996 y Sirvent y Llosa desde 2011. Integra el Programa "Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela" (Dir. Sirvent) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras – UBA. [↑](#footnote-ref-29)
29. Los conceptos de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), Educación Popular, Educación No Formal, Educación Permanente, con sus diferentes énfasis, han ido extendiendo el reconocimiento de la continuidad de las necesidades de aprendizaje y de educación en los jóvenes y adultos, al considerar a la educación como fenómeno que trasciende a la escolaridad como único evento educativo o a los niños como únicos sujetos de la educación. [↑](#footnote-ref-30)
30. Sirvent ha construido el concepto de Nivel Educativo de Riesgo para referirse a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado. Su dimensión cuantitativa refiere, en términos operacionales, a la población de 15 años y más que no asiste a la escuela, cuyo nivel educativo alcanzado es menor o igual al secundario incompleto. (Ver por ejemplo en Sirvent, 1992; Sirvent Y Llosa, 2001; Sirvent Y Topasso, 2007; Sirvent Y Llosa, 2012). [↑](#footnote-ref-31)
31. Se diferencia entre necesidades subjetivas, que implican su reconocimiento consciente, y las necesidades objetivas, como aquellas carencias que pueden determinarse independientemente de su reconocimiento por parte del sujeto que las padece. En esta conceptualización, elementos derivados de una teoría integral y sistémica de las necesidades humanas se anclan en una concepción dialéctica marxista acerca del interés (Sirvent, 2004). [↑](#footnote-ref-32)
32. Para ello se trabaja fundamentalmente con conceptos provenientes de las formas sociológicas de la psicología social (tales como la escuela de Frankfurt y la del interaccionismo simbólico) y de las corrientes que han intentado una síntesis entre las formas sociológicas y psicológicas (como la tradición francesa sobre representaciones sociales y la tradición argentina iniciada por Pichon-Rivière). [↑](#footnote-ref-33)
33. En el proyecto marco UBACYT la biografía educativa se fue delineando como uno de los aspectos teóricos claves. Se aborda el desafío de un abordaje metodológico biográfico combinado: verificativo (o cuantitativo), de generación conceptual (o cualitativo) y participativo, a través de dos subproyectos. En esta comunicación sólo nos abocaremos al subproyecto que enfatiza el abordaje cualitativo o de generación conceptual e incorpora instancias participativas. [↑](#footnote-ref-34)
34. Los resultados del análisis realizado se desarrollan en los capítulos 4, 5 y 6 de la Tesis. Para una ampliación, ver en Llosa, 2008; 2010; 2012. [↑](#footnote-ref-35)
35. El término “turning points” puede ser entendido como “punto decisivo // crisis // punto de cambio” (según The English - Spanish Appleton’s New Cuya’s Dictionary. Division of Meredith Publishing Company. New York, 1972 Fifht Edition. P. 629). En su utilización metodológica, se analizan los “turnings”, en tanto demarcan períodos como resultado de los mayores cambios o las principales transiciones durante el curso de una vida (Watson y Watson-Franke, 1985); Denzin (1989) por su parte, enfatiza que el método biográfico consiste justamente en el estudio de los “turning points”. [↑](#footnote-ref-36)
36. La noción de grados de formalización busca superar la clasificación dicotómica de experiencias educativas según los conceptos clásicos de Educación Formal y Educación No Formal, proponiendo una visión renovada del universo educativo desde la conceptualización de la educación a lo largo de la vida y considerando los grados y formas de formalización de cada experiencia según aspectos de tres dimensiones de análisis: sociopolítica, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje (Sirvent, Toubes, Santos, Llosa Y Lomagno, 2011). [↑](#footnote-ref-37)
37. Se trata de la organización de instancias mínimas propia de la investigación participativa, sobre el supuesto epistemológico de la construcción colectiva de conocimiento a través del interjuego entre los saberes de todos los participantes, entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico (Sirvent, 1999; Sirvent y Rigal, 2012; Llosa, 2000). [↑](#footnote-ref-38)
38. Estos desafíos no se desarrollan en esta ponencia por motivos de espacio. Pueden ampliarse en Llosa, 2015; 2016. [↑](#footnote-ref-39)
39. Dicho grupo se desprende de la Asociación de familias productoras de la Cuenca del Río Lujan , de la cual participaron durante un tiempo y luego se conformaron como un grupo independiente. [↑](#footnote-ref-40)
40. Seminario de Planificación y metodología de la animación social y socio-cultural, del 5° año de la Licenciatura en Cs de la Educación – Orientación: Educación de adultos. [↑](#footnote-ref-41)
41. Los equipos docentes a los que referimos son : Ecologia del 1° año de Ing. Agronómica , Ecologia III del 5° año de la Lic. en Ciencias Biologicas, Ecología de las comunidades del 5° año de la Lic en Ciencias Biológicas y Microbiologia del 3° año de Ing. Agronómica. [↑](#footnote-ref-42)
42. Este primer grupo posee experiencias organizativas vinculadas a asambleas vecinales en sus ciudades de origen. [↑](#footnote-ref-43)
43. La negrita es del original. [↑](#footnote-ref-44)
44. *¨A la teoría nunca le ha ido bien en círculos educacionales. Sumamente pragmático y conductista, tanto en sus presupuestos, como en sus prácticas, el campo de la educación siempre ha visto la teoría históricamente como una especie de intrusión innecesaria. El término está tan difamado que los docentes suelen confundirlo con métodos, al tiempo que rechazan sumariamente su valor sosteniendo que nunca la han encontrado útil en sus clases. Los profesores de facultades de pedagogía a menudo desacreditan la teoría como el refugio de una elite que está irremediablemente desconectada de la realidad. Incluso los teóricos de otras disciplinas parecen creer que la teoría no tiene nada que ver con la educación. ... La educación se ha convertido en un lugar de enorme contienda y lucha popularizada... El discurso es central para la pedagogía, y la pedagogía ahonda sus posibilidades políticas reconociendo y actuando sobre esos discursos teóricos, críticos, que ensanchan la capacidad de educadores y trabajadores culturales, tanto para entender, como para transformar las condiciones anejas de conocimiento, poder, acción colectiva y lucha social.¨* Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós Educador, p.171 [↑](#footnote-ref-45)
45. *¨(L)as investigaciones señalan que alrededor del 20% abandona en el primer cuatrimestre. Las principales causas de deserción son la obtención de un puesto de trabajo, la pérdida de regularidad en los estudios, problemas familiares (principalmente cuidado de hijos) y dificultades económicas.¨* IELSAC (204). *La formación docente en Argentina*. Buenos Aires. [↑](#footnote-ref-46)
46. Davini (1995) señala tres tradiciones en lo que hace a los docentes que se desempeñan en los profesorados: la tradición normalizadora- disciplinadora (que parte de una concepción del rol docente en tanto transmisor de patrones de comportamiento, de valores y pensamientos, sin que haya una revisión de teorías ni de enfoques, sino más bien desde un lugar más instrumental), la Tradición académica (que prioriza los contenidos disciplinares por encima de la formación pedagógica y la reduce a metodologías o estrategias para la resolución de problemas en el aula) y la Tradición eficientista (el docente se piensa como técnico ejecutor de las políticas públicas elaboradas por especialistas. La escuela debe ser un medio para llegar a obtener ciertos fines conformes a los modelos de país que se pretendan implementar). [↑](#footnote-ref-47)
47. *¨La ética de la que hablo es la que se sabe afrontada en la manifestación discriminatoria de raza, género, clase. Es por esta ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, por la que debemos luchar. Y la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos. En la manera que lidiamos con los contenidos que enseñamos, en el modo en que citamos autores con cuya obra discordamos o con cuya obra concordamos.¨ (*Freire, P*. Op. cit:* 93). [↑](#footnote-ref-48)
48. Una primera versión de esta ponencia ha sido presentada para las Jornadas Educación y Trabajo de Jóvenes y Adultos a lo Largo de la Vida Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las expriencias. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras – UBA Octubre 25 y 26 2016 [↑](#footnote-ref-49)
49. El Proyecto forma parte del Programa “Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela” iniciado en 1985 y prioriza los principios y objetivos de una educación popular de jóvenes y adultos de los sectores populares. Comprende acciones de investigación, transferencia, extensión y docencia. [↑](#footnote-ref-50)
50. Sirvent, Llosa y Lomagno Poder, participación social, educación permanente y educación popular: aspectos metodológicos y sustantivos del estudio de la red de condiciones que facilitan u obstaculizan la construcción de demandas educativas de los individuos y grupos sociales a lo largo de la vida. Publicada en actas del I Congreso de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales I Post Congreso ICQI (International Congress of Qualitative Inquiry) Córdoba Argentina Octubre 2014. [↑](#footnote-ref-51)
51. La **demanda potencial** refiere al conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de educación de adultos, que pueden o no concretarse a través de la inserción en alguna de las actividades educativas existentes. La **demanda efectiva** refiere a aquellas aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en alguna de las instan­cias destinadas a jóvenes y adultos en un momento determinado. La **demanda social** refiere a una expresión organizada y colectiva de necesidades y reivin­dicaciones, que los miembros de un grupo social buscan implemen­tar a través de decisiones institucionales y/o públicas. Uno de los aspectos metodológicos remarcables de estos tres conceptos es que con el estudio de la demanda social se introduce una unidad de análisis colectiva. Para ampliar, ver en Sirvent, 1999a; Sirvent y Llosa, 2012; Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2007. [↑](#footnote-ref-52)
52. Para ampliar, ver en Sirvent y Llosa, 2012. [↑](#footnote-ref-53)
53. Topasso, Castañeda, y Ferri La Demanda Potencial por Educación de Jóvenes y Adultos, de acuerdo al procesamiento de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Ponencia presentada en Córdoba Argentina. [↑](#footnote-ref-54)
54. Entendemos los diferentes modos de hacer ciencia de lo social como distintas maneras de pensar o concebir el hacer investigación social, en relación con la tradición epistemológica de los paradigmas en ciencias sociales que le sirven de «soporte». Rigal Y Sirvent (2018). [↑](#footnote-ref-55)
55. Instancias participativas, ya sean sesiones de retroalimentación y/o espacios de toma de decisiones colectivas con la población objeto de estudio a lo largo de proceso. Es importante además enfatizar el status epistemológico que ocupan las acciones de transferencia, extensión y formación en nuestro proceso de investigación, como nutriente de situaciones, supuestos e hipótesis problemáticas (contexto de descubrimiento) y como espacio de validación. [↑](#footnote-ref-56)
56. Llosa **El pretest de la encuesta**  Documento de trabajo del proyecto UBACYT Año 2000 [↑](#footnote-ref-57)
57. PARTICIPACION: Las experiencias de la IAP se apoyan en la noción de participación real, entendida como la incidencia de la mayoría de la población en las decisiones que afectan su vida cotidiana, en este caso la incidencia de la población en las deciones de la investigación.

    OBJETIVACION: al proceso clavede reflexión crítica lo llamamos “objetivación””, entendido como el proceso de aprendizaje y de construcción de conocimiento a través del cual la realidad cotidiana de una población, se transforma en objeto de estudio [↑](#footnote-ref-58)
58. Las variables de las trayectorias únicas se construyeron en términos de “variables resumen” sobre la base de las variables referidas a cada una de las áreas de la vida cotidiana en la encuesta: educación, familia, participación social, trabajo y migración. [↑](#footnote-ref-59)
59. Construido conjuntamente con nuestra compañera de trabajo Hilda Santos [↑](#footnote-ref-60)
60. Este instrumento fue también aplicado a 89 encuestados que asistían a escuelas medias de Córdoba, a 13 encuestados que concurrían a escuelas primarias de adultos de Buenos Aires y a 18 sujetos que asistían a escuelas primarias de Córdoba. [↑](#footnote-ref-61)
61. a) Llosa, S. (2010). Los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por educación de jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida. Tesis de Doctorado (Dir.: Sirvent, M. T.), FFyL, UBA. b) Sirvent M.T. Llosa S. Lomagno C. **Poder, participación social, educación permanente y educación popular: aspectos metodológicos y sustantivos del estudio de la red de condiciones que facilitan u obstaculizan la construcción de demandas educativas de los individuos y grupos sociales a lo largo de la vida. La triangulación metodológica.** I Post International Congress of Qualitative Inquiry. Córdoba, 2 y 3 de octubre 2014. [↑](#footnote-ref-62)
62. Desde nuestra perspectiva feminista asumimos que no es un detalle menor la necesidad de incluir tanto a hombres como a mujeres en el lenguaje cotidiano, porque hablar en masculino no puede ser neutral, aun cuando haya una convención que lo establezca. En este sentido, también entendemos que el lenguaje evoluciona. De las distintas estrategias para apelar a la neutralidad sexual del lenguaje, escogimos el uso de la “x” para reemplazar a la letra de cualquier término que cambie según se trate de hombre o mujer. [↑](#footnote-ref-63)
63. Dirección Nacional de Educación de Adultos [↑](#footnote-ref-64)
64. Centros Educativos de Nivel Secundario [↑](#footnote-ref-65)
65. Educación de Jóvenes y Adultxs [↑](#footnote-ref-66)
66. Movimiento de Trabajadores Comunitarios. [↑](#footnote-ref-67)
67. Frente Popular Darío Santillán [↑](#footnote-ref-68)
68. Resolución 6321/95. [↑](#footnote-ref-69)
69. Efemérides significativas para la comunidad escolar. Por ejemplo: 4 de abril, aniversario del asesinato de Carlos Fuentealba; 26 de junio, día de la juventud militante (asesinato de Maximiliano Kosteki y Darío Santillán); 16 de septiembre, la noche de los lápices; entre otros. [↑](#footnote-ref-70)
70. Resolución MCE N° 559/13. Pág. 4. [↑](#footnote-ref-71)
71. Resolución MCE N° 2372/15. Pág. 2 [↑](#footnote-ref-72)
72. 4Resolución MCE N° 2372/15. Pág. 2 [↑](#footnote-ref-73)
73. Resolución MCE N° 2372/15. Pág. 5 [↑](#footnote-ref-74)
74. CFE N° 118/10. EPJA Documento Base. Anexo 1. Pág. 2 [↑](#footnote-ref-75)
75. Jacinto, Claudia “Reformulaciones recientes acerca de la formación para el trabajo en la educación secundaria general”. Seminario Internacional 2009. Educación y trabajo, interrelaciones y políticas. UNESCO-IIPE. [↑](#footnote-ref-76)
76. Entrevista a Michael Apple. “La calidad como contradicción”, en Cuadernos de discusión N° 3 ¿Qué significa la calidad educativa? Entrevistas y testimonios de Diego Herrera, Diego Rosemberg y Daniela Gutiérrez. Disponible en: http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=105911 9 [↑](#footnote-ref-77)
77. Grimson, Alejandro y Fanfani, Emilio Tenti. Memorias de la educación argentina. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, 2014. [↑](#footnote-ref-78)
78. Sarlo, Beatriz. Ya nada será igual. Punto de Vista N° 70. Buenos Aires, Agosto de 2001. [↑](#footnote-ref-79)
79. Redondo, P. (2004). Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego ya la obstinación. Buenos Aires, Paidós. [↑](#footnote-ref-80)
80. Pineau, Pablo (2008). El derecho a la Educación. Argentina: Movimiento de Educación popular y promoción social. Fe y Alegría de Argentina. Pág. 16 y 17. [↑](#footnote-ref-81)
81. Pineau, Pablo (2008) El derecho a la Educación. Argentina: Movimiento de Educación popular y promoción social. Pág. 19. [↑](#footnote-ref-82)
82. O´Donnell, Guillermo (2004), “Notas sobre la democracia en América Latina”, en El debate conceptual sobre democracia, Informe PNUD. [↑](#footnote-ref-83)
83. Kessler, Gabriel (2004), “Trayectorias escolares”, en Sociología del delito. Buenos Aires. Editorial Paidós. [↑](#footnote-ref-84)
84. Merieu, Philippe (1998) Frankenstein educador. Barcelona: Laertes. [↑](#footnote-ref-85)
85. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Las condiciones de enseñanza en contextos críticos - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006. 50 p [↑](#footnote-ref-86)
86. Serra, Silvia y Canciano, Evangelina. Las condiciones de enseñanza contextos críticos. Pág. 19. [↑](#footnote-ref-87)
87. Fenómeno llamado prisionización: conjunto de transformaciones que la institución carcelaria genera. Algunos de sus efectos están dados por la internalización de conductas y la naturalización de ciertas prácticas, como por ejemplo la anormalización en el lenguaje, infantilización, violaciones a ofensores sexuales, jerarquías y conformación de agrupamientos o bandas, entre otras… Salinas, Raúl (2006). [↑](#footnote-ref-88)
88. Resolución ME 917/08 [↑](#footnote-ref-89)
89. Resolución CFE 66/08 [↑](#footnote-ref-90)
90. Tomamos como marco general la historización de la EDJA que propone M. Mejía (2011) sin desconocer que en nuestro país la ley 1420 sancionada en 1884 establecía en el art. N° 11 la creación de “*escuelas para adultos, en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número, cuanto menos, de cuarenta adultos ineducados*.” y en el art. N° 42, inc. 3° señalaba que una de las tareas del Consejo Nacional de Distrito era “*Establecer en las escuelas o fuera de ellas cursos nocturnos o dominicales para adultos*.” Además, en el Art. N°12 establecía los contenidos curriculares a impartir, semejantes a los prescriptos para la enseñanza de los niños –Art. N° 6-. Por lo que no puede negarse que la Ley 1420 marcó un antecedente de política pública en la EDJA de Argentina. [↑](#footnote-ref-91)
91. Las Escuelas de las Globalizaciones, Marco Raúl Mejía, 2011 [↑](#footnote-ref-92)
92. Cuadernos de Reflexión Política, Educación y Movimientos Sociales, Javier García. Legislatura CABA, 2012 [↑](#footnote-ref-93)
93. Cuadernos de Reflexión Política, Educación y Movimientos Sociales, Claudia Korol. Legislatura CABA, 2012 [↑](#footnote-ref-94)
94. Encuentro entre docentes y educadores populares, Orlando Nano Balbo, 16 de junio de 2016. [↑](#footnote-ref-95)
95. Encuentro de bachilleratos populares con Orlando Nano Balbo, Dirección de Coordinación Comunitaria, Legislatura CABA, 2014 [↑](#footnote-ref-96)
96. Cuadernos de Reflexión Política, Educación y Movimientos Sociales, Claudia Korol. Legislatura CABA, 2012 [↑](#footnote-ref-97)
97. Encuentro de bachilleratos populares con Orlando Nano Balbo, Dirección de Coordinación Comunitaria, Legislatura CABA, 2014 [↑](#footnote-ref-98)
98. Encuentro entre docentes y educadores populares, Orlando Nano Balbo, 18 de junio de 2016. [↑](#footnote-ref-99)
99. Ponencia: Las Pedagogías críticas en tiempos del capitalismo. Cartografiando las resistencias en educación, Marco Raúl Mejía, 2008 [↑](#footnote-ref-100)
100. Se trata de la Encuesta de Protección y Seguridad Social (ENAPROSS). [↑](#footnote-ref-101)
101. La Resolución 4/2015 estableció el SMVM en $5588 de agosto de 2015 y de $6060 a enero de 2016. [↑](#footnote-ref-102)
102. A diciembre de 2015, según las características del hogar, el valor de la Canasta de Consumo oscila entre $4150,04 (hogar unipersonal propietario) y $15.739 (matrimonio con dos hijos). Fuente:

     <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2016/06/ir_2016_1017.pdf> Por su parte, la Junta Interna de ATE-INDEC estableció que la canasta para un matrimonio con dos hijos es de $16437,24 a enero de 2016. [↑](#footnote-ref-103)
103. “Como individuos privados e independientes, la reproducción de su vida natural tiene por condición la venta normal de su fuerza de trabajo por lo que a ellos mismos les cuesta reproducirla. De modo que el valor normal de la fuerza de trabajo se encuentra determinado por el valor de los medios de vida que el trabajador necesita comprar para reproducirse a sí mismo como trabajador con las aptitudes físicas y mentales con que el capital lo requiere. El trabajador necesita entonces aplicar su conciencia y voluntad de individuo libre en su proceso de consumo individual, a personificar las condiciones de reproducción normal y venta de su fuerza de trabajo.” (Iñigo Carrera, 2008; 27) [↑](#footnote-ref-104)
104. Derrida, J. Escoger su herencia, en “Y mañana, qué...”. Trad. Víctor Goldstein. FCE. Buenos Aires. 2009. p. 12. [↑](#footnote-ref-105)
105. Frigerio, Graciela (2005). Acerca de lo inenseñable, en “Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados”. Del Estante Editorial: Buenos Aires. [↑](#footnote-ref-106)
106. La antropología y la etnografía, diversas ramas de la lingüística y la psicología intercultural, entre otras. [↑](#footnote-ref-107)
107. El neologismo *literacidad* se adoptó para dar cuenta de la complejidad conceptual y de las dimensiones sociales asociadas al uso de la lengua escrita, no contempladas en el término *alfabetización*, restringido al aspecto más mecánico de la (de)codificación. [↑](#footnote-ref-108)
108. Radicado en el doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, bajo la dirección de Gustavo Bombini. [↑](#footnote-ref-109)
109. Se refiere a las representaciones sobre lo socialmente legítimo de las personas interrogadas acerca de sus prácticas culturales. [↑](#footnote-ref-110)
110. Mi implicación personal y la necesidad de tomar distancia se relaciona también con el hecho de haber trabajado como docente durante ocho años en un Bachillerato Popular de estrecha vinculación con la escuela estudiada. [↑](#footnote-ref-111)
111. Los Bachilleratos Populares son escuelas medias para jóvenes y adultos que surgieron en Argentina a partir del año 2004, en organizaciones territoriales y fábricas recuperadas que habían cobrado mayor visibilidad en el contexto de resistencia y participación social en torno a la crisis de 2001. Ante la ausencia de políticas públicas que garantizaran la educación de los sectores populares y el descontento con las perspectivas y prácticas pedagógicas predominantes, los colectivos mencionados comenzaron a impulsar estas escuelas con un propósito dual: la construcción de poder popular en los territorios, mediante la praxis de la Educación Popular y la organización auto-gestiva y, en simultáneo, la interpelación al Estado como garante del derecho a la educación de todos los sectores sociales. [↑](#footnote-ref-112)
112. Cito los fragmentos de entrevistas en cursiva. [↑](#footnote-ref-113)
113. A partir del sondeo de los intereses de los estudiantes, los docentes se propusieron abordar a lo largo del año el eje de la violencia. En el segundo cuatrimestre, eligen leer, los tres cursos, aunque cada uno por separado y con una propuesta diferente, la misma novela, *Ladrilleros*, de la autora argentina Selva Almada. Analizo este proceso de lectura en otro trabajo, no publicado, presentado para las Jornadas “Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”, organizadas por el Programa Educación, Economía y Trabajo, el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, y la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, a realizarse el 25 y 26 de octubre de 2016 en la FFyL (UBA). [↑](#footnote-ref-114)
114. La falta de lectura de la novela solicitada desde Lecto-escritura (a realizarse, casi por entero, fuera del aula), por parte de algunos compañeros del curso, a la que se suman quejas de sus pares y de alguna profesora por la “falta de respeto”, la discontinuidad y la interferencia de las clases, se ve complejizada por la asociación de dicho comportamiento con la voluntad exclusiva de cobrar el plan PROGRESAR (prestación mensual no contributiva, impulsada por la Ansés a principios de 2014 y destinada a jóvenes de entre 18 y 24 años que desearan iniciar o finalizar sus estudios, continuar una educación superior y/o realizar experiencias de formación y capacitación laboral). La problemática se aborda en una asamblea que presencio, en la que un grupo de docentes intenta revertir o complejizar la representación dominante de las estudiantes. [↑](#footnote-ref-115)
115. Ayudante de primera en el Seminario de Educación de Adultos perteneciente a la carrera de Ciencias de la Educación. UNLU-CONICET. [↑](#footnote-ref-116)
116. Estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación, en la orientación de educación de adultos y ayudante de segunda en el Seminario de Educación de Adultos. UNLU. [↑](#footnote-ref-117)
117. La Cooperativa Argentina Trabaja es un programa que fue creado en el año 2009 durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. Está dirigido a personas que no posean ningún ingreso formal ni programa social y consiste en realizar actividades prácticas como mejoras de infraestructura y/ o capacitaciones a cambio de un ingreso. [↑](#footnote-ref-118)
118. Actualmente con el cambio de gobierno y de la gestión administrativa del plan, no se encontraron datos de fuentes confiables que pudieran dar cuenta de la expansión o no del programa, ya que está en un proceso de reacomodación. [↑](#footnote-ref-119)
119. La LEN creo el Consejo Federal de Educación (CFE) que reemplazó al Consejo Federal de Cultura y Educación. Al igual que el anterior Consejo es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, que debe asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Esta presidido por el Ministro de Educación e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.(Gluz, Feldfeber 2011:348). [↑](#footnote-ref-120)
120. Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido.* 2a. ed. México, Siglo XXI, 2005

     [↑](#footnote-ref-121)
121. Esta tendencia por parte del Estado de ubicar la educación de adultos en un lugar marginal y compensatorio ha sido predominante a lo largo de la historia. Solo encontramos un momento disruptivo en el año1073, bajo el gobierno de Cámpora: “La Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) se propuso, entonces, la transformación de la modalidad, con una explícita preocupación por vincular el proyecto educativo con el político partidario. Más allá de los límites de la propuesta, por primera vez desde el Estado se promovieron prácticas político-pedagógicas que tendieron a recuperar el saber de los grupos sojuzgados y se distanciaron del discurso dominante hasta el momento, de descalificación de los sujetos destinatarios de la educación de adultos y de sus prácticas, experiencias y saberes”. (Brusilovsky: Cabrera 2006:13). [↑](#footnote-ref-122)
122. Como señala García Huidobro la educación compensatoria “ *es una educación para la supervivencia, que ayuda a los pobres a que satisfagan sus necesidades básicas y se ligue a procesos de obtención de empleo*”(1985:73). [↑](#footnote-ref-123)
123. Nos consta que, hasta hace un tiempo, los sindicatos no permitían afiliar a los docentes del plan FINES a las asociaciones gremiales por estar en situación de precarización laboral. [↑](#footnote-ref-124)
124. Se tuvieron en cuenta para el presente trabajo 60 entrevistas autoadministradas. [↑](#footnote-ref-125)
125. Cabe mencionar que en su antecesora, Ley Federal de Educación N° 24.195 sancionada en 1993 la educación era considerada como un “servicio”. [↑](#footnote-ref-126)
126. En la LFE el nivel de la Educación General Básica (EGB), de 9 años, era obligatoria. El nivel Polimodal, de 3 años de duración no lo era. [↑](#footnote-ref-127)
127. La LFE contemplaba a la educación de jóvenes y adultos dentro de los llamados “regímenes especiales” junto a la educación especial y la artística [↑](#footnote-ref-128)
128. Resolución CFE 22/07 [↑](#footnote-ref-129)
129. Resolución ME 917/08 [↑](#footnote-ref-130)
130. Resolución CFE 66/08 [↑](#footnote-ref-131)
131. En ambas resoluciones se diferencian dos etapas de implementación: una primera etapa para el año 2008, destinada a jóvenes y adultos que cursaron el último año de la educación secundaria como alumnos regulares y adeudan materias sin haber alcanzado el título, y una segunda etapa entre 2009 y 2011 destinada a jóvenes y adultos que no iniciaron o no completaron su educación primaria y/o secundaria. Asimismo, se señala que la implementación del Plan será una acción conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación, los Ministerios de Educación de las jurisdicciones y diferentes organizaciones de la sociedad civil. Justamente, serán todas estas organizaciones e instituciones las quienes, mediante convenios con las jurisdicciones, funcionarán como sedes del Plan [↑](#footnote-ref-132)
132. Resolución 4122/8 [↑](#footnote-ref-133)
133. Los Centros de Orientación y Apoyo (COA) se crearon en el año 2003 en todo el territorio bonaerense con el objetivo de promover la finalización y acreditación del nivel secundarios destinado a adolescentes y jóvenes. [↑](#footnote-ref-134)
134. Entre estos criterios resaltan: el Plan de Estudios será el contemplado por la Resolución 6321/95 del ME que regía para los Bachilleratos de Adultos; los destinatarios del Plan son jóvenes, adultos y adultos mayores, desde los 18 años que no hubieren cumplimentado su educación secundaria y que estuvieren incorporados al Programa Nacional de Cooperativas “Argentina Trabaja”, como así también los sindicatos; se determina que la modalidad de cursado será presencial. La propuesta abarca dos cuatrimestres por año, correspondientes al 1°, 2° y 3° año del Plan de estudios de los CENS (Res. 6321/95) y equivalente a la Resolución 1121/02 en las orientaciones de Ciencias Sociales y Gestión y Administración, siendo éstas dos las orientaciones que tendrá el Plan, con respecto a los docentes que trabajarán en el Plan, se aclara que podrán presentarse todos aquellos aspirantes que posean título habilitante para dictar las materias a las que se postulan y que los docentes serán seleccionados mediante la presentación de curriculum y propuesta pedagógica. [↑](#footnote-ref-135)
135. Resolución ME 1042/12 [↑](#footnote-ref-136)
136. Esta Resolución amplia algunos aspectos del Plan en relación a las emanadas años anteriores, por ejemplo, dispone que las Universidades Nacionales, mediante convenio con el ME, puedan ser Sedes del Plan. Por otra parte, se establecen los criterios de cursada para las y los estudiantes jóvenes y adultos mayores de 18 años en cuanto régimen de cursado, asistencia y evaluación, y también se producen algunas modificaciones en cuanto al desempeño y funciones de las/os docentes que trabajarán en el Plan. [↑](#footnote-ref-137)
137. Mediante la Resolución CFE 118/10 se aprueban los Documentos “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Documento Base” y “Lineamientos curriculares para la EPJA”, como así también la propuesta a que las jurisdicciones implementen en forma gradual y progresiva a partir de 2013 estos nuevos Lineamientos Curriculares. En 2015, mediante la Resolución 254 el CFE resuelve aprobar, siguiendo la línea de la anteriormente mencionada Resolución, el Documento “Marcos de Referencia para la Modalidad de EPJA – Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales”, que define los criterios generales para que las jurisdicciones presenten los nuevos diseños curriculares para la EPJA, algo que hasta la actualidad no ha ocurrido, salvo la Provincia de Mendoza que realizó un Modelo de Diseño Curricular enmarcado en los nuevos lineamientos curriculares. [↑](#footnote-ref-138)
138. Según señala Beltrán Llavador “las instituciones se “escolarizan” cuando priorizan lo burocrático por sobre las finalidades sustantivas de la institución, y son cuidadosas en el cumplimiento de las normas, condicionadas por una “vigilancia burocrática” que las autoridades institucionales ejercen internamente o se ejerce sobre ellas desde otros organismos de control. Por otra parte, el “escolarismo” instala una tendencia a homogeneizar niveles, favoreciendo las normas comunes a todos ellos. En ese contexto, las instituciones tienden a centrarse en una cultura escolar hegemónica que reduce a los sujetos solo a sujetos pedagógicos, desconociendo la dimensión política de la educación, y que legitima determinados contenidos como aquellos que “deben ser enseñados”, en un proceso que acentúa una tendencia a otorgar la palabra y gestión política solo a los responsables de la institución o del sistema, silenciando a otros (Beltrán Llavador, F. “Escolarismo, control y declive de las políticas en educación de las personas adultas”, en Revista Educación y Sociedad Nro 12, Madrid 1994) [↑](#footnote-ref-139)