

**EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO:  
REFLEXIONES SOBRE UNA POLÍTICA PÚBLICA EN LA CIUDAD DE CALETA  
OLIVIA, SANTA CRUZ**

Agueda Amalia Isla<sup>1</sup> y Maira Sol Ducasse<sup>2</sup>

Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Unidad Académica Caleta Olivia (UNPA – UACO).  
Provincia de Santa Cruz.

[aguedaisla@hotmail.com](mailto:aguedaisla@hotmail.com) - [mducasse883@yahoo.com.ar](mailto:mducasse883@yahoo.com.ar)

En esta ponencia nos proponemos dar cuenta de algunos de los avances del Proyecto de Investigación 2011 - 2013 “*El vínculo educación y trabajo en Caleta Olivia: perspectivas desde la EDJA en la actualidad*” que se desarrolla en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia.

Uno de los ejes centrales de esta investigación está referido a discutir las características de las políticas públicas de formación para el trabajo en la localidad de Caleta Olivia en los primeros años de este siglo.

Específicamente, intentamos en esta ponencia dar cuenta de algunas de las características de la relación que se establece entre educación y trabajo en el campo de las políticas y programas que tienen como destinatarios a desocupados quienes, a la vez, son sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA).

Abordar la relación educación – trabajo requiere, en primer lugar, reconocerla como un fenómeno social complejo que refleja los procesos y condiciones de un contexto histórico determinado. En esta investigación, nos centramos en la etapa de pos ajuste estructural del Estado de la década del 90, esto es, una vez implementadas las reformas sectoriales que modificaron, entre otras cuestiones, el modelo de intervención estatal en los diferentes sectores de las políticas públicas. Concretamente, nos ubicamos por un lado, en el escenario de la reforma educativa plasmada en las tres leyes sancionadas durante esa etapa – Ley de Transferencia de los Servicios Educativos a las Jurisdicciones y la MCBA; Ley Federal de Educación y Ley de Educación

---

<sup>1</sup> Profesora en Ciencias de la Educación, investigadora en formación en el Proyecto de Investigación: “El vínculo educación y trabajo en Caleta Olivia: perspectivas desde la EDJA en la actualidad”; docente ayudante en la cátedra de Seminario: Problemática Educativa Actual, y en la cátedra Planeamiento Educativo en la UNPA UACO.

<sup>2</sup> Profesora en Ciencias de la Educación, investigadora en formación en el Proyecto de Investigación: “El vínculo educación y trabajo en Caleta Olivia: perspectivas desde la EDJA en la actualidad”; docente ayudante en la cátedra Metodología de la Investigación Educativa, y en la cátedra Estadística Educativa en la UNPA UACO.

Superior- y por otro lado, en la reforma laboral plasmada en la sanción de la Ley Nacional de Empleo del año 1991. La Ley Federal y la Ley Nacional de Empleo, implicaron modificaciones tanto en las políticas vinculadas a la EDJA en lo que hace la educación formal (primaria y secundaria) como en los aspectos referidos a la formación para el trabajo (concretamente la formación profesional).

Por entonces, ambas carteras definieron un modelo de intervención en el campo de la desocupación que desatendió la importancia de la formación integral de los trabajadores, centrando las acciones en programas que apuntaron a la formación laboral en perfiles semicalificados que no consideraban a la educación formal ni desde su aporte a la formación laboral, como tampoco desde el campo de los derechos humanos (Levy, 2005; 2007).

Cuando hacemos referencia a la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) consideramos que la misma se constituye como un campo amplio, ya que abarca una multiplicidad de actores, escenarios y estrategias. Seguimos la perspectiva de Gramsci (1981; 45) en la que sostiene que lo educativo no se limita a las relaciones específicamente escolares, sino que se desarrolla en toda la sociedad y en cada sujeto respecto a los demás. Nos referimos a la EDJA considerando que la misma involucra tanto prácticas escolares (educación formal obligatoria) e instancias educativas de organizaciones territoriales como experiencias vinculadas a la formación para el trabajo en donde están involucrados jóvenes y adultos, entre otros ámbitos. Cabe aclarar que, a los fines de esta investigación adoptamos el planteo de Rodríguez quien sostiene que la EDJA es un campo de la “pedagogía destinada a ese sector educacionalmente deficitario, al que el sistema formal no fue capaz de retener o convocar” (2003; 260).

A partir del año 2006, al menos en el campo de las políticas educativas se modificó el escenario normativo y la sanción de nuevas leyes, entre ellas dos que son centrales para los objetivos de esta investigación como son la Ley de Educación Nacional que reemplazó a la Ley Federal y la Ley de Educación Técnico Profesional que volvió a poner en el centro del escenario la formación vinculada al trabajo y la producción. A partir de este nuevo andamiaje legal, la EDJA se denomina EPJA (Educación Permanente de Jóvenes y Adultos) y se convirtió en una de las 8 modalidades del sistema educativo<sup>3</sup>. Por otro lado, la Ley Nacional de Empleo, mantiene las líneas centrales vinculadas a la formación profesional, con lo cual su injerencia en este área no solo continúa sino que, además, se profundizó sobre todo en el trabajo con los ministerios de educación de las provincias como con los centros de formación.

---

<sup>3</sup> Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de la Libertad, y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

En la actualidad, muchas de las acciones y discusiones en torno a la EDJA sobrepasan el campo de las políticas educativas, para ubicarse también en el campo de las políticas públicas. El escenario en el que se estudian las políticas de formación de trabajadores en Caleta Olivia, está atravesado por las acciones o intervenciones que incumben a dos ministerios pero que, sin embargo, es sólo el Ministerio de Trabajo el que lleva adelante las intervenciones incluyendo programas del Ministerio de Educación a través de las gestiones provinciales<sup>4</sup>.

Desde el proyecto de investigación en el que se enmarca ésta ponencia, buscamos conocer el papel que juega la EDJA en su vinculación con el mundo del trabajo en escenarios pos ajuste estructural del Estado. Específicamente el desarrollo de la misma en la ciudad de Caleta Olivia.

Considerando a la educación de jóvenes y adultos como un campo que no se limita a la educación formal, y que precisamente en los últimos años cobra relevancia en la conformación de planes sociales vinculados al empleo, el objetivo de caracterizar el lugar de la EDJA exigió tener en cuenta el campo de las políticas públicas, particularmente en éste estudio, un plan de asistencia social focalizada para desocupados.

Siguiendo éste objetivo, trabajamos en el análisis de un Programa Municipal de Formación para el Trabajo, que se encuentra bajo la responsabilidad de la Oficina de Empleo, según la ordenanza municipal 5451/09 del Honorable Concejo Deliberante de Caleta Olivia.

Los destinatarios de dicho programa deben cumplir con los siguientes requisitos para ingresar y permanecer en el mismo: tener 18 años cumplidos, ser argentino nativo o por opción, contar con una residencia mínima de dos (2) años en la ciudad de Caleta Olivia, no tener un trabajo en relación de dependencia, asistir a los trayectos formativos que se establecen para el programa, incorporarse al sistema educativo formal, en caso de corresponder, para la acreditación de los tramos establecidos como obligatorios según la Ley de Educación Provincial.

El programa dispone de un conjunto de prestaciones integradas por:

- *Un trayecto formativo general*: en el cual el beneficiario deberá construir su proyecto formativo ocupacional identificando y definiendo sus intereses y necesidades; las particularidades del entorno social y productivo; los saberes y habilidades para el trabajo, que haya adquirido en distintos espacios de aprendizaje y experiencia; estrategias adecuadas para planificar y desarrollar su itinerario de formación, búsqueda y acceso al empleo.

Para el logro de éste objetivo, beneficiario participará de los talleres de orientación a las condiciones del mercado laboral, y entre otros, se desarrollarán los siguientes temas:

i. Apoyo a la Búsqueda de Empleo;

---

<sup>4</sup> Plan Fines y Encuentro, por ejemplo.

- ii. Salud ocupacional;
- iii. Lectoescritura;
- iv. Metrología.

Este proceso inicial de orientación laboral y participación en talleres, se realizará en un período de 3 meses. Esta etapa es obligatoria y previa a la participación en las demás prestaciones, y sólo podrán desarrollarse en forma simultánea, los estudios primarios y/o secundarios.

- *Formación para la certificación de estudios primarios y/o secundarios*: Para ello se instrumentará, en articulación con las carteras educativas provinciales, servicios para la formación y certificación de estudios generales para adultos, accesibles en términos de vacantes, modalidades de cursada y materiales didácticos y curriculares a ser utilizados, de manera de garantizar la permanencia de las y los beneficiarios en el sistema y su certificación.

- *Cursos de formación profesional*: De acuerdo a sus intereses y expectativas de inserción laboral, los beneficiarios podrán participar en los cursos de formación profesional que les sean ofrecidos por la Oficina de Empleo Municipal en el marco del Esquema Local de Prestaciones. Estos cursos les permitirán a las y los beneficiarios adquirir o fortalecer las competencias y habilidades requeridas para el ejercicio de la ocupación definida durante la etapa de elaboración de su proyecto formativo y ocupacional.

- *Intermediación Laboral*: A través de la Oficina de Empleo Municipal, los beneficiarios incorporados al Programa serán informados sobre las demandas de trabajo formuladas por las empresas que sean compatibles con sus perfiles profesionales. Se les informará sobre las condiciones de la oferta de trabajo y se los asesorará sobre las características de la entrevista de selección, derivándolos a los potenciales empleadores.

A la hora de profundizar en el análisis de una política pública como la recién descrita, se hace necesario recordar como señalan Oszlak y O'Donnell (1982: 23), que la misma es "...una toma de posición que intenta –o más precisamente dice intentar- alguna forma de resolución de la cuestión (...) De aquí que la toma de posición no tiene por qué ser unívoca, homogénea ni permanente. De hecho suele ser lo contrario..."(...)La política pública no constituye ni un acto reflejo ni una respuesta aislada, sino más bien, un conjunto de iniciativas y respuestas, manifiestas o implícitas, que observadas en un momento histórico y en un contexto determinado permiten inferir la posición-predominante- del Estado frente a una cuestión que atañe a sectores significativos de la sociedad. (...) La intervención estatal supone tomar partido sea por acción u omisión”.

Ahora bien, frente a estas consideraciones, cabe preguntarse acerca de la posición que toma el Estado en la implementación de políticas públicas como la analizada en éste trabajo. Más

precisamente, nos preguntamos cuáles son los supuestos de formación de trabajadores jóvenes y adultos desocupados que subyacen en las políticas públicas, específicamente en este programa municipal.

En el análisis del programa, encontramos que los objetivos del mismo son:

- “Mejorar la empleabilidad de los destinatarios incrementando sus niveles educativos.
- Aportar capacitación específica en función de calificaciones requeridas por el contexto socio productivo, las cuales se expresarían en términos de normas de competencias.
- Fortalecer las capacidades técnicas y de gestión de las personas que pueden generar y/o mejorar su propia actividad productiva”.<sup>5</sup>

La opción por el enfoque de la empleabilidad se ha naturalizado en las políticas que incluyen dispositivos de formación para las poblaciones vulnerables y una de sus principales críticas es que delega en los trabajadores la responsabilidad sobre el empleo, ya sea sobre la posibilidad de conseguirlo, retenerlo y /o cambiarlo, reforzando posiciones meritocráticas, propias de la educación pensada como “capital humano”.

La teoría del capital humano estableció de forma precisa y unidireccional la relación entre educación y desarrollo económico (...). Desde esta perspectiva, los conocimientos que aumentan la capacidad de trabajo constituyen un capital que, como factor de producción, garantiza el crecimiento económico de modo general y, de manera particular, contribuye a incrementar los ingresos individuales de quien lo "posee" (Schultz, 1973).

Ésta teoría propia de los años 70, resurge en las concepciones de empleabilidad con la que se manejan este tipo de programas. La OIT concibe que empleabilidad

“..., supone su capacidad para obtener y mantener un empleo y mejorar su productividad y perspectivas de ingresos, compitiendo eficazmente en el mercado, así como su movilidad profesional, su capacidad de “aprender a aprender” con vistas al nuevo mercado de trabajo y las nuevas oportunidades de empleo, de integrarse plenamente en la vida económica y social, y en general, de trabajar y vivir bien, en una sociedad de conocimiento avanzado, de comunicaciones y de tecnología. Los activos de empleabilidad comprenden conocimientos, capacitaciones, y actitudes.”<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Artículo 2. Ordenanza Municipal N° 5451/09. Municipalidad de Caleta Olivia.

<sup>6</sup> 88° Conferencia Internacional del Trabajo (2000), Pág. 22.

De esta manera planteamos como hipótesis que ésta política pública destinada a poblaciones de trabajadores desocupados tiene un sesgo economicista vinculado a la Teoría del Capital Humano, con una visión relacionada sólo a los aspectos productivos del trabajo, que se alejan de una formación integral del trabajador. Es decir, el Programa hace referencia a mejorar la empleabilidad en las personas, entendida como la capacidad de mejorar sus condiciones para ubicarse en el mundo del trabajo, aprovechando las oportunidades del contexto productivo.

Cabe destacar también, que la opción por el enfoque de la empleabilidad se encuentra explícitamente incorporado en el programa al momento de referirse en sus propósitos, a la adquisición de “competencias”.

“...durante esta primera etapa la o el beneficiario podrá adquirir un conjunto de competencias indispensables para situarse frente a los requerimientos del entorno social y productivo.”<sup>7</sup>

Éste concepto aparece en el lugar de las tradicionales calificaciones, ligado a las nuevas condiciones en la organización del trabajo. La flexibilidad laboral; el surgimiento del sector informal con variedad de ocupaciones; el cambio más frecuente del lugar de trabajo; hacen necesaria una noción como la de competencias que

“...incluyen conocimientos más amplios, capacidad de análisis y resolución de problemas concretos y toma de decisiones en contexto de incertidumbre; el sujeto de las competencias es la persona, no el puesto de trabajo. Sumado esto al hecho de ser más flexibles que las calificaciones, los individuos pueden pasar de un puesto a otro, cambiar de ocupación y seguir utilizando las competencias aprendidas.”<sup>8</sup>

Por otro lado, encontramos también que en éste tipo de programas aparece la educación entendida como un atributo que califica para la acción en la esfera económica, en tanto ésta se restringe a los límites del mercado de trabajo. En ésta clase de concepciones se reduce la noción del trabajo a la problemática del empleo. En los casos que encontramos cuestiones referidas al trabajo, en realidad se hace alusión al mercado de los puestos de trabajo.

Gorz (1995) afirma que la noción de trabajo tal cual la entendemos hoy es una invención del capitalismo industrial, por lo tanto esta restricción conceptual marca una identificación del trabajo con el empleo que limita la comprensión de dinámicas sociales, económicas y productivas más complejas.

---

<sup>7</sup> Insiso 3.1, capítulo I. Reglamento Operativo del “Programa Municipal de Formación para el Trabajo”.

<sup>8</sup> Gallart, María Antonia. “Veinte años de educación y trabajo”. Capítulo I. Pág. 32

Como Investigadoras nos hemos encontrado con varios desafíos a la hora de pretender producir conocimiento. Por un lado, reconocemos como un reto muy grande la tarea de investigar, y al mismo tiempo ir formándonos en dicho proceso. Si bien adherimos a la premisa que “a investigar se aprende investigando”, resulta bastante arduo sistematizar las diferentes etapas que implican analizar la realidad a partir de la teoría. Más aun cuando dicha realidad se conforma en una ciudad chica, que es también el lugar donde trabajamos y vivimos. En este sentido hacemos referencia a los inconvenientes que implicó el proceso de obtención de la información, y al vacío en cuanto a investigaciones respecto de esta temática en nuestra localidad.

Por otro lado, resulto un verdadero desafío el ejercicio de escribir acerca de nuestro proceso de formación en la investigación, es decir de iniciarnos en la escritura académica. Prepararnos para una jornada nacional e internacional para contar acerca de nuestra experiencia en la investigación a colegas, también representa un desafío, que nos llena de expectativas.

Así mismo, consideramos que otro de los desafíos con los que nos encontramos a la hora de formarnos como investigadoras fue adaptarnos a la situación de formar parte de un equipo de investigación en el cual las docentes a cargo no se encuentran en la localidad, por lo que los encuentros del equipo son mensuales. Esta situación si bien es un desafío, de ninguna manera la percibimos como un problema ya que consideramos muy valioso formar parte de una universidad publica nacional que cuenta con una política de recursos humanos que da lugar a que profesores destacados de otras universidades formen a sus estudiantes, docentes e investigadores.

**FUENTES DOCUMENTALES:**

- Acuerdo Municipal 5451/09 (2.009) Caleta Olivia.
- Reglamento operativo del Programa Municipal de Formación para el trabajo. (2.009) Caleta Olivia.

**BIBLIOGRAFÍA:**

- Buriyovich, J y Pautassi, L (2.005) Guía para la implementación de políticas de empleo a nivel local con perspectivas de género. En Manuales, CEPAL, Santiago de Chile (Mimeo).
- Gallart, M.A. (1.998) El rol de la formación laboral en las políticas sociales. En: Filguiera, C; Pautassi, L. y Petersen Thumser, J. (coord.) Sistemas de protección social en el mundo globalizado. Buenos aires, Ciepp- DSE- PLPS.
- Gentili, P. (1995) ¿Qué hay de nuevo en las formas de exclusión educativa? Neoliberalismo, trabajo y educación. Revista EDUCAÇÃO & REALIDADE, v.20, n.1, enero - junio de 1995, Universidade do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Gorz, A. (1995) La crisis de la idea del trabajo y la izquierda post industrial en Capitalismo, Socialismo Ecología. Capítulo VIII, HOAC, Madrid.
- Levy, E. (2.003) Des/empleo, pobreza y formación en la Argentina. Algunas consideraciones. Instituto de Estudios y formación en la Central de Trabajadores Argentinos (IEF/CTA) En: [www.cta.aog.ar/instituto/politsocial](http://www.cta.aog.ar/instituto/politsocial)
- Levy, E (2.009) “Políticas públicas y formación de trabajadores desocupados en Argentina. Entre el derecho y la compensación”. Ponencia presentada en el Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios (LASA), Río de Janeiro, Brasil.
- OIT (2.000) Conferencia Internacional del Trabajo. 88° Reunión Informe V. la formación para el empleo: La inserción social, la productividad y el empleo de los jóvenes. Formación y desarrollo de los recursos humanos: orientación y formación profesionales. Ginebra.



## O PERFIL DOS ALUNOS E ALUNAS ATENDIDOS PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: DO CONHECIMENTO À CONSTRUÇÃO

Andresa Silveira Guimarães<sup>1</sup>

Universidade Federal de Ouro Preto – Minas Gerais – Brasil.

[andresaguim33@hotmail.com](mailto:andresaguim33@hotmail.com)

### Introdução

Este trabalho se propõe a conhecer o perfil dos alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no município de Mariana, uma vez que esse público vem mudando em relação à idade, gênero, expectativas de vida e de profissão. Com o conhecimento mais aprofundado do alunado da EJA esperamos contribuir com a promoção de um ensino que atenda as especificidades dessa modalidade gerando assim, melhorias na qualidade da aprendizagem, além de auxiliar na formação continuada dos docentes e contribuir para com os estudos sobre essa temática.

Assim, é de suma importância que haja uma atenção maior voltada para essa modalidade de ensino, visto que, estes sujeitos tiveram muitas vezes uma desvantagem no prosseguimento dos estudos, ou mesmo, esse acesso foi negado por pertencerem a uma classe social menos favorecida. Esse fato é tratado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos quando descreve que:

(...) a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. (Idem)

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD- criada pelo Ministério da Educação, com o intuito de apoiar os educadores que trabalham com as turmas de EJA, organizou um material conhecido como Cadernos da EJA, composto por cinco exemplares temáticos, compondo a coleção “Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos”. Estes

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto, MG-Brasil, bolsista do Programa de Iniciação Científica- Fapemig/UFOP.

<sup>2</sup> Regina Magna Bonifácio de Araújo, Doutora em Educação, Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto e professora do Mestrado em Educação dessa Universidade. Coordenadora da Pesquisa. [regina.magna@hotmail.com](mailto:regina.magna@hotmail.com)

cadernos apresentam contribuições importantes para área e o *Caderno Um* traz algumas descrições significativas para a compreensão dos sujeitos da EJA:

A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastado da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos. (BRASIL, 2006, p.04)

É dentro desse contexto que nesta pesquisa buscamos conhecer os sujeitos da EJA em Mariana, o que pensam em relação à sua aprendizagem no ambiente escolar e que valor esses alunos atribuem ao seu próprio aprendizado. Algumas questões emergem: quantos são? De que gênero? De que faixa etária? Porque procuraram os cursos? Quais suas expectativas? Quais suas relações com o mundo do trabalho? Quais suas relações com a sociedade onde vivem? Como esses sujeitos percebem a educação na EJA? Esses saberes são transmitidos com eficiência?

### **As pesquisas de eja no brasil**

O Brasil, considerado um país em desenvolvimento, se destacando como a oitava maior economia do mundo, com imensas reservas naturais de água, fauna e flora, ainda não venceu obstáculos como a pobreza, mortalidade infantil, sustentabilidade ambiental e a igualdade de oportunidades na educação. Como relata o Relatório Global Sobre Aprendizagem e Educação de Adultos “todos aqueles que trabalham na área da educação sabem muito bem que a insuficiência de recursos limita tais oportunidades, corrói a qualidade do ensino e reduz os resultados da aprendizagem” (2010 p.17). Assim, essa insuficiência também é vista na EJA, que hoje ainda apresenta um modelo que precisa ser superado e que mobiliza atitudes de estudos e busca de uma compreensão maior sobre o tema. Resgatando estudos e pesquisas iniciadas da década de 80 até o ano de 1998, procuraremos demonstrar a evolução de algumas dessas investigações no que dizem respeito aos alunos da EJA. Será um breve levantamento apresentando uma pesquisa referente a cada ano, a partir da pesquisa feita por MACHADO (2002):

Em 1987 contou com a dissertação sobre o perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Intitulada como “Ensino supletivo: um estudo da clientela presente aos exames supletivos de 2º grau” (PUC-RS) traçou o perfil dos candidatos que realizaram exame supletivo em 1979, em

Porto Alegre e verificou-se que a concepção do supletivo é tida como um ensino de segunda ordem, destinado a uma população excluída. Curioso é pensar que esses alunos que frequentavam o supletivo tinham o mesmo lugar ou são “espelhos” dos atuais alunos na EJA.

No ano de 1989 destacamos uma pesquisa que aconteceu com 192 alunos de 5º a 8º série do ensino noturno de uma escola estadual de São Paulo e preocupou-se com a relação que a escola pública noturna mantém com o mercado de trabalho. Intitulada “Escola noturna: a dupla condição do trabalhador-estudante” (USP) este estudo destacou os motivos das dificuldades e da evasão no ensino noturno e que são apontados dentro e fora da escola.

Na década de 90 surgiram novas pesquisas, uma delas se refere ao supletivo, “A revelação do avesso: o aluno supletivo por ele mesmo” (PUC-RJ) e que se diferencia das outras (de 1987 e de 1989) não se focando em questões como evasão e ensino de segunda ordem, mas relacionada às representações que estes alunos fazem sobre si mesmo e sobre seu processo educacional.

No ano de 1991 apenas uma dissertação foi apresentada “A escola noturna: um obstáculo ou uma esperança para o aluno trabalhador?” (UFBA) que voltou-se para a compreensão da relação escolaridade/sobrevivência do aluno das primeiras séries do ensino básico de uma escola noturna do município de Camaçari-BA no ano de 1989. A pesquisa, realizada com 157 alunos, 5 professores e 2 técnicos, mostrou que esse alunado banido da escola regular diurna devido à necessidade precoce de trabalho.

O ano de 1992 contou com a defesa de dissertações abordando temas como o retorno à escola e o aluno-trabalhador, com a pesquisa “O retorno à escola: O Centro Estadual de Estudos Supletivos Dona Maria Mantelli” (PUC-SP), que investigou o significado da escola para os alunos, apontando a necessidade de se repensar a educação escolar na EJA.

Observamos que, em 1993, ocorreram um número maior de dissertações no campo da alfabetização, dentre elas, “As motivações sobre alfabetização de jovens e adultos: um estudo de caso de três experiências do Distrito Federal”(UnB), realizada com alunos de três programas: Alfabetização do Paranoá, Alfabetização do Seconci e Ensino Supletivo da FEDF (uma classe da cidade satélite de Ceilândia) que buscou compreender as motivações que levam jovens e adultos a ingressar e permanecer em programas de alfabetização.

Conta-se em 1994 com duas dissertações sendo que uma delas é sobre a especificidade do aluno-trabalhador e outra volta-se para questões referentes a alfabetização. Em se tratando do aluno-trabalhador temos “Alunos e Alunas da classe trabalhadora na escola noturna: obediência e resistência” (PUC-RS) foi feita com a participação de 185 alunos de 5º a 8º série do 1º grau noturno, de uma escola estadual de Porto Alegre, buscando compreender as manifestações dos mecanismos

de obediência e resistência em alunas e alunos trabalhadores, que variam com a classe social e o gênero dos sujeitos. Além disso, foi investigado o currículo proposto e a realidade da vida desses alunos.

No ano de 1995 ocorreu a defesa da Tese “Os jovens na escola noturna: uma nova presença” (USP), que destacou a função da escola noturna na construção/afirmação da identidade do jovem trabalhador e foi realizada em uma escola pública de 1º grau noturna de Salvador, com 30% dos alunos das turmas de 5º a 8º. A Tese apontou para a importância de se repensar a escola noturna para atender aos jovens uma vez que, esses, buscam na escola não apenas qualificação para o mercado de trabalho, mas um espaço de socialização.

Em 1997 destaca-se a dissertação “As representações sociais de jovens e adultos trabalhadores tardiamente escolarizados sobre a escola: estudo de caso na Argentina e no Brasil” (UFRGS), uma pesquisa realizada com alunos de duas escolas da Argentina e dois programas de suplência no Brasil, com o intuito de conhecer e significar as representações dos jovens e adultos sobre a escola.

Em 1998 contou-se com a Tese “Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos” (PUC-SP), uma pesquisa quantitativa/qualitativa que teve como foco caracterizar a população adulta do município de São Paulo, em relação a níveis de habilidade e usos da leitura e escrita em diversos contextos. Muitos desses estudos e pesquisas apresentam discussões como exclusão, faixa etária e a questões de aluno-trabalhador, deixando outro aspecto em aberto, como relata Dias (2011):

Com efeito, esses estudos deixam de conhecer o sujeito empírico, aquele que, de fato, frequenta os cursos de EJA. Cabe destacar que os sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico da EJA têm outras especificidades que ultrapassam a condição de não criança, baixa escolaridade e integrante das camadas populares. (DIAS, 2011.p.50)

Há uma restrição, ainda conforme Dias (2011) em se ocupar com estudos relacionados ao contexto sociocultural ao invés de buscar conhecer as dimensões macroestruturais que englobam a abstração que é o ser humano – o sujeito. Esse, inserido em uma sociedade hegemônica, traz uma bagagem cultural marcada pelo preconceito, por ocuparem uma posição inferior no que se refere a condições sociais. Considera-se, assim, que o sujeito da EJA:

Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial, do campo, da

periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. (SOARES,2005, p.23)

Contudo, conhecer esses sujeitos significa ouvir aquilo que não é dito, o que sua expressão facial é capaz de nos revelar. É ter um comportamento proativo no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem, estando atento a cada demonstração de dúvida e desgosto, para que se possa ter uma atitude de aproximação com esses sujeitos. O professor deve criar laços com seus alunos, ou seja, conhecer as particularidades de cada um, mantendo um relacionamento amigável, mostrando que acredita no potencial deles e ensinando que aprender requer tempo.

#### **A EJA no estado de minas gerais e suas pesquisas na área**

O estado de Minas Gerais conta com o SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública que tem como missão a avaliação como um recurso para o avanço escolar. Através do SIMAVE a Secretaria de Estado de Educação percebe as necessidades, problemas e demandas escolares prestando assistência para a melhoria da educação pública. O estado de Minas também conta com a realização de Fóruns da EJA, que acontecem em diversas cidades, como um campo gerador de conhecimentos, visando contribuir com a melhoria na qualidade do ensino, promovendo experiências através de palestras, rodas de prosa e oficinas, aprimorando o conhecimento na área.

O número de pesquisas, em Minas Gerais sobre os sujeitos da EJA, é significativo, contando com teses e dissertações que buscam uma visão mais aprofundada sobre essa modalidade de ensino. No período de 1989 a 1996 encontramos um acervo identificado por MACHADO(2002), e que descreveremos a seguir.

Em 1989, a pesquisa “De olho na escola: as experiências educativas e a escola na ótica do aluno trabalhador (UFMG)”, refletiu sobre como os estudantes trabalhadores do curso noturno percebem sua trajetória escolar. A metodologia usada, questionários e depoimentos de ex-alunos do Colégio Loyola, de Belo Horizonte- MG, identificou a EJA como etapa complementar da educação adquirida no processo de trabalho. Em 1990 ocorreu a dissertação “Uma análise do perfil do migrante numa perspectiva histórico-cultural”(UNIMEP), realizada com dois professores da zona rural e 12 migrantes nascidos em Turvolândia – MG, que estudaram na escola rural e migraram para o centro industrial. Seu objetivo era interpretar o desenvolvimento pessoal do migrante educando, como ele assimila novos valores urbanos e sua visão sobre a vida rural e a vida de operário e

revelou a alienação dos migrantes que não passaram por movimentos sociais que possibilitassem sua formação política e crítica.

Em 1992 a tese “Em busca da compreensão e superação do insucesso escolar no ensino noturno de primeiro grau” (PUC-SP), procurou compreender o ensino noturno de primeiro grau e as razões do fracasso escolar em três quintas séries de escolas públicas de Uberlândia-MG: uma noturna, uma diurna com repetentes e outra diurna com alunos novatos. Foi constatado, nesta pesquisa, que os alunos têm dificuldades na construção e utilização do pensamento lógico-verbal.

Seguindo a temática do aluno-trabalhador, em 1994, em Belo Horizonte-MG, na Escola Prof. Leopoldo de Miranda ocorreu uma pesquisa com 16 alunos do ensino médio noturno com o título de “Trajetórias escolares de alunos trabalhadores do ensino médio noturno: o significado da volta à escola” (UFMG), que apontou que tais trajetórias são marcadas por diferenças cuja compreensão auxilia na análise do desempenho desses alunos. A dissertação “O valor da linguagem escrita para o educando jovem e adulto: em busca da cidadania negada” (UFSCar), de 1995, tinha como objetivo verificar como têm sido vivenciadas a ausência da linguagem escrita e a necessidade da leitura e escrita na vida de 56 alunos do ensino supletivo de 1º a 4º série de uma escola estadual de Ouro Preto-MG. Concluiu-se que os alunos que não possuem domínio da leitura e da escrita ficam cerceados no exercício da cidadania.

Finalizando, os estudos de MACHADO (2002), em 1996 foi defendida a dissertação “Usos e funções da leitura e da escrita para analfabetos e recém-alfabetizados”(UFMG) que, a partir da entrevista com oito alunos da escola municipal IMACO, de Belo Horizonte, investigou os usos e funções da leitura e escrita, as motivações e as necessidades dos jovens e adultos analfabetos e recém-alfabetizados. Percebeu-se mediante a pesquisa que os alunos acreditam que através da alfabetização se tem o desenvolvimento social e econômico.

### **Metodologia**

Esta pesquisa buscou conhecer quem são esses alunos que a EJA recebe, inicialmente realizando um levantamento sobre os estudos da área do GT18 de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, da ANPED. A partir desse referencial teórico pesquisado partimos para nosso objetivo que foi conhecer esses alunos do município de Mariana. O nosso objeto de estudo foram alunos/as das escolas municipais: E.M. Monsenhor José Cotta, E. M. Wilson Pimenta e Centro Educacional Municipal Padre Avelar – CEMPA.

A sondagem foi feita por meio da aplicação de questionário. A partir da coleta dos dados foi realizado a análise das informações coletadas, utilizando de uma abordagem qualitativa-

quantitativa, tem como base a análise detalhada das respostas emitidas nos questionários e ao mesmo tempo visando a precisão dos resultados.

Conforme nossa proposta, a segunda parte da pesquisa, em fase de desenvolvimento, terá como meta utilizar a técnica do grupo focal, que visa o levantamento de dados<sup>2</sup>, que embora nova na educação, consiste em instrumento factível, por pressupor um trabalho interativo e de coleta de dados discursivos/expressivos (ARAÚJO, p.07). Essa escolha se baseia no fato de que os alunos da EJA possuem características em comuns, como trabalho, família e o interesse coletivo pelo saber.

### Resultados e discussões

Analisando as respostas do questionário evidenciou-se em relação à idade dos alunos(as) que frequentam a EJA no município de Mariana que 70% desses têm menos que 30 anos. Esse fato comprova o fenômeno conhecido como “juvenilização da EJA” conforme explica CARRANO,

É notável o crescente interesse que o tema da juventude vem despertando no campo da Educação de Jovens e Adultos. A preocupação com os jovens na EJA está, em grande medida, relacionada com a evidência empírica que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos alunos em sala de aula. (2007, p.01)

Conforme explica CARRANO (Idem), nos tempos atuais há uma constante mudança de valores e funções em nossa sociedade interferindo na ordem das fases da vida. Se antes um aluno saía já formado da escola ainda jovem, hoje há uma inversão, pois, em contrapartida, seu retorno às instituições escolares acontece justamente na juventude.

Percebe-se, também no levantamento realizado, uma incidência maior de mulheres na EJA, fato este que não diz respeito somente a realidade das escolas municipais de Mariana, mas é uma realidade vista em outros contextos como nos relata Fonseca e Souza (2008),

as mulheres têm-se constituído um público específico da Educação de Pessoas Jovens e Adultas-EJA, seja pela maior amplitude da experiência feminina de não acesso à educação, seja pela sua maior inserção em projetos de escolarização, que passam a atender mulheres em sua grande maioria,

---

<sup>2</sup> Sobre seu uso na educação consultar GATTI, B. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Série Pesquisa em Educação, n 10. Brasília: Liber Livro, 2005.

mais adaptáveis que parecem ser aos rituais e à disciplina da vida escolar.

(p.02)

Analisando os dados que se referem ao rendimento mensal observa-se que a maioria recebe de um a dois salários mínimos, representando 44% do total de sujeitos investigados e 36% recebem menos de um salário mínimo. Se agruparmos esses dois dados podemos perceber que 80% dos alunos da EJA tem o rendimento mensal até dois salários mínimos, fato que marca o baixo poder aquisitivo desta comunidade.

De acordo com as respostas à questão referente a Cor/Raça a maior incidência de respostas foi na categoria da negra, com percentual de 34%. Em ordem decrescente observa-se a parda com 33%. Analisando essas duas categorias podemos agrupá-las em uma única categoria com 67% das respostas, pois observamos nas turmas que responderam o questionário, que muitas pessoas negras marcaram pardas e muitas pardas se marcaram negras. O que fica explícito nesse caso é a marca do nosso país escravocrata, que como revelado na pesquisa ainda há um número significativo de “negros” que não tiveram acesso a escolarização, ou mesmo, que esse processo sofreu algumas alterações justamente por se enquadrar numa categoria de baixo poder econômico como nos revela Bourdieu e Passeron (1964) apud Cunha (2007) ao afirmar que há uma tendência das classes menos favorecidas terem pouco acesso à escola.

Em resposta a questão referente ao motivo pelo qual os alunos procuraram a EJA notamos que a maioria dos alunos procurou a EJA por ser uma modalidade de ensino que tem a sua conclusão sendo realizada de maneira mais rápida e abreviada. Esses alunos almejam um estudo mais rápido, que permita a recuperação do tempo perdido e com o mesmo conteúdo, executado em poucos anos, para que o quanto antes possam ingressar no mercado de trabalho. Muitos buscam uma ascensão profissional, ou mesmo, uma base para uma formação continuada, tanto em cursos técnicos quanto em cursos universitários. Os alunos que procuram a EJA pelo aprendizado e para estudar representam 15%, e são aqueles que ainda estão sendo alfabetizados. O índice de 12% refere-se aos alunos que são trabalhadores e que buscaram a EJA por esta oferecer um horário flexível, sem exigência relacionadas a horário.

Já na questão sobre o motivo que levaram esses alunos a evasão, a pesquisa mostrou uma porcentagem de 48% dos alunos que pararam de estudar para trabalhar. Isso é comum nas camadas econômicas mais baixas, pois, para aumentar os rendimentos e manter o sustento da família, muitos abandonam a escola para trabalhar. Geralmente esses trabalhos são de remuneração baixa, com uma carga horária excessiva, desmotivando a permanência do aluno na escola e levando a evasão.



Outra questão que se destaca é a gravidez, com 14% dos casos. Muitas mulheres relataram no questionário, que pararam de estudar por este motivo. Ainda nesta questão, 12% dos alunos responderam ter abandonado os estudos por problemas familiares, alguns desses alegando os cuidados com a família e os filhos como necessários naquele momento. Nos 11% de alunos que afirmaram nunca terem parado de estudar, mas que começaram atrasados incluímos aqueles jovens e adultos que não tiveram acesso a escola no tempo regular. Mariana é um município que possui vários distritos e este fato nos leva a um porcentual de 9% de alunos que pararam de estudar para trabalhar na roça, em localidades mais distantes e sem condições de estudar na cidade. Muitos deles hoje buscam a cidade para trabalhar e iniciar ou mesmo retomar os estudos.

### **Considerações finais**

Como vimos, a modalidade de EJA é específica, voltada para um público popular, esse, muitas vezes, compostos por alunos jovens e adultos com predominância do aluno-trabalhador, e que de uma maneira ou outra estão na luta pela equidade de oportunidades que se dá através da escolarização. Para tanto, é preciso o ingresso nas instituições escolares, espaço que ainda precisa ser modificado para atender as especificidades que a EJA necessita. Essas modificações envolvem várias questões como, por exemplo, a formação continuada do corpo docente, revisão ou reestruturação do espaço físico, materiais didáticos específicos, como também, uma visão mais humana desses alunos como seres de direitos, em especial a uma educação de qualidade. O espaço físico da escola, preparado para receber os alunos do ensino fundamental e médio regular, é “emprestado” para as turmas de EJA. Como consequência desse empréstimo, as salas e os materiais nem sempre são adequados e encontramos escolas com carteiras pequenas e material infantilizado, refletindo o descaso com o aprendizado de jovens e adultos.

Analisando os resultados da pesquisa realizada com os alunos da EJA nas escolas municipais de Mariana, assim como em outros estudos, aqui a maioria dos alunos da EJA são jovens entre 18 a 25 anos o que pode ser justificado pelo fenômeno da juvenilização da EJA. Esse fenômeno revela também uma deficiência no ensino fundamental e médio, que não foi capaz de suprir as necessidades de ensino dos alunos jovens e em muitos casos os alunos são incentivados a irem para a EJA, como forma de ter um ensino mais rápido, em um tempo menor. O que foi relatado por muitos deles, pois para se manterem ou conseguirem um trabalho precisam concluir a Educação Básica.

Na caracterização do perfil de alunos da EJA também destacamos o rendimento mensal de 1 a 2 salários mínimos, recebidos pela maioria dos sujeitos, o que mostra a marca da exclusão, em

uma população de baixa renda. Esse público se caracteriza, em sua maioria, por afrodescendentes reforçando a ideia da desigualdade que perdura até os tempos atuais.

Segundo os dados coletados, os alunos procuraram a EJA por ser um ensino mais rápido, que sugere recuperar o tempo perdido, além de ser oferecido em um horário que facilita conciliar com o trabalho e sem exigência quanto ao horário de chegada à instituição. Esses alunos, em sua maioria, almejam uma ascensão profissional e percebem que esse caminho pode ser construído através do acesso a escola. Há também empresas que exigem a escolarização para assegurar a continuidade do funcionário no trabalho. O ponto contraditório é justamente esse, muitos alunos alegaram ter saído da escola para trabalhar e muitos alegam a volta para se manterem empregados. Os alunos da EJA, como dito anteriormente, se caracterizam por serem alunos-trabalhadores, entretanto, dentro dessa categoria há aqueles que ainda estão desempregados e buscam essa modalidade como auxílio para conseguirem um trabalho. Muitos desses alunos prestam serviços com baixas remunerações, efetuando-o por um período longo de tempo, dificultando que esses alunos possam se dedicar aos estudos. Esta é uma situação que compromete os estudos, visto que, muitos desses alunos trabalham e chegam cansados na escola, com o desafio de administrar o pouco tempo que possuem, o que não permite uma boa alimentação, provocando uma baixa concentração e, conseqüentemente, a desistência dos estudos. A maioria dos alunos são pedreiro/ajudante, diarista, cozinheira, gari, vigilante, etc, e em suas atividades não necessitam de um curso específico, de um aprendizado específico, o que nos leva a compreender a busca pelos estudos como uma busca pessoal, para realização própria ou para se sentir aceito na sociedade.

O que nosso estudo nos permite inferir, ainda que provisoriamente, é que muito temos a aprender sobre os sujeitos da EJA e que quanto maior a nossa compreensão desses sujeitos, maior será nossa capacidade de oferecer um ensino de maior qualidade.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio & Guimarães, Andresa Silveira. *O perfil dos alunose alunas atendidos pela Educação de Jovens e Adultos – EJA, no município de Mariana – MG: do conhecimento à construção*. Projeto mimeo. PIBIC/UFOP, 2011.
- BRASIL/UNESCO. *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília:UNESCO, 2010.
- BRASIL. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. MEC/SECAD. *Trabalhando com a educação de jovens e adultos: Alunos e Alunas da EJA*. Caderno 1. Brasília: MEC, 2006.
- CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda Chance”. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 1-11 Belo Horizonte, 2007.
- CUNHA, Maria A. de A. *O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica*. *Revista Perspectiva*, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. Florianópolis. 2007.
- DIAS, F. V.; CARMO, H. C.; OLIVEIRA, H. S. de; SILVA, J. A.; CRUZ, N. C.; GONZAGA, Y. M. *Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos*. In: Leôncio S. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, v. 1, p. 49-82.
- MACHADO, Maria Margarida. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)* Sérgio Haddad (Coord.). – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- SOARES, Leôncio. (Org.) *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. & FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Relações de gênero, práticas de cuidado e educação de pessoas jovens e adultas*. 31º Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2008.

## A 3ª IDADE VAI A ESCOLA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Angelita Aparecida Azevedo Freitas<sup>1</sup>

Universidade Federal de Ouro Preto- MG / Brasil.

[posmra@oi.com.br](mailto:posmra@oi.com.br)

### Introdução

Os estudos voltados para a educação de Jovens e Adultos se ampliam nos últimos anos e tem estado na pauta de muitas discussões no campo da política educacional. No entanto, ainda encontramos vários desafios quanto ao trabalho educativo junto a essa modalidade de ensino seja no que se refere à formação do professor, ao atendimento pedagógico desse aluno, à garantia de sua permanência na escola, entre outros.

É importante, ao se fazer uma discussão sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil, relembrar alguns marcos legais que culminaram na Educação como um direito de todos. A Constituição de 1988, em seu artigo 205, afirma-se: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família." No artigo 208, temos que "O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria." Vale lembrar que na Lei de Diretrizes e Bases de 1971, define, em seu artigo Art. 20 a obrigatoriedade do ensino de 1º grau dos 7 aos 14 anos.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 avança neste sentido, regulamentando a Educação de Jovens e Adultos, ao estabelecer, em seu artigo 2º "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." No artigo 37, temos que "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria." e ainda, no parágrafo 3º que " A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional..."

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação- Universidade Federal de Ouro Preto- Brasil.

Posteriormente, no Parecer do Conselho Nacional de Educação , o CNE Nº 11/2000, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Este documento expressa os Fundamentos e Funções, conceito da EJA, explicita as Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, versa sobre os cursos e exames da Educação de Jovens e Adultos, apresenta indicadores estatísticos da situação da EJA e reflete sobre a Formação docente para o trabalho com este público.

Neste processo histórico de institucionalização da EJA, tem-se percebido que esta modalidade de ensino vem abarcando uma heterogeneidade de indivíduos em vários aspectos, dentre eles, na faixa etária. Em uma mesma sala de aula, convivem-se jovens (a partir de 18 anos), adultos, idosos. Essa diversidade e a procura cada vez maior de idosos pela educação escolar é algo que nos instiga à investigação. Embora o foco dos documentos anteriormente citados seja a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, produtivos, a presença de idosos nestas classes é notável.

Partindo desta realidade, o presente trabalho visa apresentar e discutir as representações sociais de um grupo de alunos da Terceira Idade, de um programa da Alfabetização de Adultos, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Diogo de Vasconcelos, MG. Procurou-se compreender o que motiva os alunos, nesta faixa etária, a retornarem à escola e o que estes esperam desta instituição. Ou seja, quais são as representações de escola que estes alunos possuem, quais as dimensões simbólicas que esses sujeitos carregam? Conhecer e analisar o repertório representacional dos alunos que frequentam estas classes se faz relevante para se repensar as políticas educacionais, dentre elas a de formação de professores.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa que segundo Minayo (2003), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semi estruturada. De acordo com Severino (2007) este instrumento tem um caráter de interação entre o entrevistador e o entrevistado, não havendo a imposição de uma ordem rígida de questões, pois permite correções e maiores esclarecimentos das informações que se quer saber.

### **Representações dos alunos idosos na cidade de Diogo de Vasconcelos**

Diogo de Vasconcelos é um município do estado de Minas Gerais, situado na zona da mata mineira.

Segundo dados do IBGE, sua população estimada em 2010 era de 4.080 habitantes. Possui uma população essencialmente agrícola, estando 78% residente na zona rural. Sua principal atividade econômica é a agropecuária. Um dado preocupante é o índice de analfabetismo, que está na ordem dos 24,9%, muito maior que a média nacional, que é de 9,7%. Este índice, como também o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) é muito baixo, principalmente quando comparado aos municípios da região.

Nos últimos anos, a fim de amenizar este quadro de analfabetismo no município de Diogo de Vasconcelos, algumas ações têm sido implementadas, dentre elas a criação de turmas de alfabetização de jovens e adultos, pela Secretaria Municipal de Educação. Algo interessante a ser destacado na realidade deste município é o interesse crescente da população pela escolarização, principalmente do público idoso. Em uma turma de 12 alunos(as), 4 tem idade superior a 60 anos.

A escolha dos sujeitos desta pesquisa levou em consideração a faixa etária; foram ouvidos os(as) quatro alunos(as) da terceira idade: o Sr. Geraldo (81 anos); Sra. Maria (73 anos); Sra. Carmem (67 anos) e Sra. Sonia (60anos). Todos(as) os(as) alunos(as) já são aposentados. Salienta-se que os nomes são fictícios, a fim de resguardar a identidade dos sujeitos.

As questões norteadoras da entrevista foram: 1)- Você já frequentou a escola antes? Se positivo: Quando? Por quanto tempo? Por que parou de estudar? Se negativo: Por quê? Você tinha o desejo de estudar quando criança? 2)- Por que você voltou a estudar? / ou: Por que você começou a estudar? 3)- Você está gostando da escola? É isso o que você esperava?

Com relação à questão "Você já frequentou a escola antes?", dos(as) quatro alunos(as) entrevistados(as), somente a Sra. Carmem (67 anos) estudou quando criança, até a 3ª série mas precisou parar para trabalhar, já que o pai adoeceu e ela precisava ajudar no sustento da família. Os demais nunca haviam frequentado a escola antes e os motivos se assemelham. Vejamos:

*"Eu não estudei porque nós morávamos na roça; papai colocava a gente para capinar." (Sra. Maria- 73anos)*

*" Com 10 anos comecei a cuidar de mamãe que era doente e a cozinhar para trabalhador da roça e aí eu não estudava. Meu padrinho queria que eu fosse para a cidade com ele para estudar mas papai falava que moça não precisava aprender a escrever, porque isso só servia para depois querer escrever carta e bilhetinho pra rapaz" (Sra. Sonia- 60 anos)*

*" Meu pai era muito pobre; trabalho desde os sete anos de idade na roça; para estudar, não teve jeito." (Sr. Geraldo- 80 anos)*

À medida em que estes sujeitos iam reconstruindo aspectos de sua história de vida, rememorando seu passado, percebia-se um certo descontentamento diante da não possibilidade de se frequentar uma escola. Mas, ao mesmo tempo, e de maneira bem incisiva, uma visão de que o trabalho na terra, no cuidado com a família são ações essenciais, algo constitutivo de sua identidade. Marx e Engels (1999) nos ajudam a compreender essa relação do sujeito com sua realidade, ao afirmarem que as representações que os homens fazem são condicionadas pelas forças produtivas existentes em sua realidade, em sua atividade material.

Quando questionados sobre os motivos que os fizeram ir para a escola agora, percebeu-se claramente a empolgação, a possibilidade de realização de um desejo que foi protelado por longos anos diante das condições sociais que lhes foram impostas.

A Sra. Carmem manifesta a necessidade de escrever melhor, algo que, segundo ela, a escola possibilita. *" O estudo faz muita falta; não sou ruim para ler mas, para escrever, troco muito as letras. Preciso aprender a escrever.Tenho muita vontade também de ler bem para ler na igreja."* Demonstra ainda outras possibilidades que o ato de estudar traz:

*"Estudando fico mais disposta, fico mais animada e aproveito mais o meu tempo. Não estou assistindo muito mais a televisão; preciso estudar.(...) Encontrar com as minhas companheiras na escola é muito bom também."*

E ainda, fala sobre as dificuldades encontradas mas, a sua superação *" Tem hora que a minha cabeça está muito dura mas acho que estou aprendendo."*

No relato da Sra. Maria percebemos o desejo, a necessidade em estudar, as dificuldades e, sobretudo, a crença em seu desenvolvimento.

*" Eu tinha muita vontade de aprender. Aí, me chamaram e eu vim. Eu queria vir para a escola porque eu via todo mundo pegando um papel e lendo e eu não sabia; eu via dinheiro e não sabia contar. A escola ensina a gente muita coisa.(...) Achei que aprender ler era fácil mas não é não, é muito difícil. Mas acho que vou aprender alguma coisa. Graças a Deus já estou escrevendo meu nome."*

A Sra. Sonia nos conta sobre a sua trajetória frustrada e comovente, na busca pelo estudo.

*" Como papai não me deixou estudar quando eu era pequena, quando eu casei pensei que ia poder estudar; eu morava perto de uma escola mas, meu marido era muito ciumento e não deixou. Fiquei viúva aí eu voltei a morar com mamãe. Já tinha 40 anos e comecei a estudar. Mamãe não queria que eu estudasse; tinha dia que eu chegava da aula e ela estava me esperando com um cabo de vassoura na mão. Eu faltava muito porque mamãe era muito doente. No final do ano eu ia ficar de recuperação mas a professora me deu um trabalho e eu passei de ano. No outro ano, no dia de começar a aula mamãe disse que eu não ia e como eu era muito obediente, não fui.*

Mas, a persistência é algo que marca a personalidade desta senhora.

*"Agora voltei a estudar. Eu nunca tive ambição de nada nesta vida, a única coisa que eu sempre quis foi aprender a ler; eu acho que uma pessoa pegar um livro e ler é a coisa mais bonita; fazer leitura na igreja é muito bonito."*

A Sra. Sonia nos fala também sobre as suas conquistas e dificuldades

*" Eu já conheço todas as letras mas não consigo juntar as palavras. Algumas letras de remédio às vezes eu sei ler porque a gente vê o médico falando, aí a gente grava. Mas, quando pego em livro eu não consigo. Muitas coisas eu preciso pedir os outros para ler para mim."*

O Sr. Geraldo, ao ser questionado sobre os motivos que o fizeram vir para escola, inicia sua fala de maneira descontraída. *"Minha filha, estudar com 80 anos é estudar pra morrer (risos).* E continua, falando sobre sua valorização da escola enquanto espaço de aquisição de conhecimentos, suas habilidades adquiridas fora do espaço escolar e dificuldades:

*"A gente não ter estudo nenhum, não saber nada desta vida é muito ruim. Conta toda vida eu sei fazer; não precisa de computador nem nada, faço as contas de cabeça. Mas, leitura eu não tenho não. Eu não sei ler, sempre tive muita vontade."*

O Sr. Geraldo manifesta ainda a sua religiosidade, através na crença em Deus que lhe possibilitará o aprendizado, além de sua dedicação e prazer pelo estudo.

*"Eu venho à aula todos os dias. Deus me deu uns dias para eu aprender; ao menos um bocadinho que eu aprender já serve. Estou apegado com Deus para eu aprender. Tem dias que o corpo da gente não está bom mas eu tomo uns remedinhos. É com muito prazer que eu venho para a escola."*

Para se analisar as falas destes alunos, recorreremos à Teoria das Representações Sociais. Moscovici



(2010), introduz a discussão acerca das representações sociais - considerada por ele como um fenômeno - no âmbito da psicologia social, demonstrando o entrecruzamento das ciências sociais e da psicologia na compreensão de como os conhecimentos se formam, se constroem. Procurou compreender de que forma esses conhecimentos constituem a identidade dos grupos.

Bower (1997:58), citado por Moscovici (2010) nos apresenta uma definição clara acerca das representações, como um *“conjunto de estímulos feitos pelos homens, que têm, a finalidade de servir como um substituto a um sinal ou som que não pode ocorrer naturalmente.* (p. 32)

As Representações Sociais são compreendidas ainda, como

entidades quase que tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. (p.10)

Ora, essa influência que as representações possuem sobre nós precisa ser compreendida. Daí a importância de se pensar as representações que o(a) aluno(a) idoso(a), já aposentado(a) e, portanto sem exigências profissionais, possui da escola, Essa concepção interfere diretamente na sua maneira de ser aluno(a).

Percebemos nas falas de nossos sujeitos um desejo latente em estar na escola, em fazer parte de um mundo que até então não lhes era acessível e possível. A representação de escola destes(as) alunos(as) é como o lugar de se aprender a ler e escrever. A escrita e leitura aparecem, além de desejo, como aspectos importantes para a inclusão social, já que vivemos em uma sociedade grafocêntrica. Relembremos algumas das falas de nossos sujeitos: *"Eu acho que uma pessoa pegar um livro e ler é a coisa mais bonita; fazer leitura na igreja é muito bonito (...). Muitas coisas eu preciso pedir os outros para ler para mim."* (Sra. Sonia), *"A gente não ter estudo nenhum, não saber nada desta vida é muito ruim."* (Sr. Geraldo); *"Eu acho que uma pessoa pegar um livro e ler é a coisa mais bonita; fazer leitura na igreja é muito bonito."* *Eu queria vir para a escola porque eu via todo mundo pegando um papel e lendo e eu não sabia"*(Sra. Maria); *Preciso aprender a escrever"*(Sra. Carmem).

ABREU (1995), assim como outros autores, afirma a função social da leitura e seu aspecto inclusivo, nos ajudando a compreender a necessidade da leitura e da escrita para este grupo pesquisado.

A leitura tem sido, historicamente, um privilégio das classes dominantes; sua apropriação pelas classes populares significa a conquista de um instrumento imprescindível não só à elaboração de sua própria cultura, mas também à transformação de suas condições sociais (p.48).

Fica claro também, nas falas dos(as) entrevistados(as), que a escola é compreendida como um espaço de auto afirmação, de realização pessoal. Embora não tenham tido oportunidade de estarem em uma escola enquanto crianças, mesmo tendo uma vida adulta difícil que também os manteve longe da escola, esses(as) idosos(as), já aposentados(as), não desistem da realização de um sonho. Isso nos faz lembrar de Paulo Freire (1997), quando nos diz que *"Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria."* (p.160)

A terceira questão norteadora da entrevista foi relacionada à satisfação dos(as) alunos(as) com relação à escola que encontraram. Vejamos as colocações dos sujeitos:

*"Estou gostando muito da escola mais estou tendo muita dificuldade; só falho quando estou doente"* (Sra. Carmem); *"Eu estou gostando muito da leitura que a professora ensina a gente; minha família achou que eu não ia aprender mas acho que vou aprender umas coisas."* (Sra. Maria); *"Eu estou gostando da escola; às vezes a gente faz as coisas erradas, pergunta a professora, a gente perde a paciência. Eu pergunto, porque não dou conta de fazer as coisas sozinha. Eu só falho por motivo de doença. (...) precisamos aproveitar esta oportunidade de estudar"* (Sra. Sonia); *Graças a Deus estou gostando da escola, gostando da professora; ela não puxa a orelha da gente não (risos). Eu venho para a escola todos os dias. (...) Agora eles deram esta oportunidade para nós e eu vim. Tem muitos bobos por aí que não têm estudo e não aproveitam a oportunidade. (...) é com muito prazer que eu venho para a escola."* (Sr. Geraldo)

Percebe-se, através das colocações, que as expectativas dos(as) alunos(as) têm sido atendidas; a avaliação de todos(as) foi positiva. Não se reclamou, não se apresentou objeções nem sugestão de melhoria. Antes, foi demonstrado um agradecimento ao que está sendo oferecido a eles(as) hoje. Pareceu-nos que eles(as) não se consideraram sujeitos de direito.

Diante do exposto nos depoimentos dos(as) entrevistados(as), em todas as questões apresentadas, salvo particularidades, estes(as) manifestam uma representação similar de escola. Madeira (1998) confirma essa tendência, ao afirmar que *“a representação social traz em si a história, na história particular de cada um. Nas variâncias de sua estrutura estão as particularidades de cada sujeito e, em suas invariâncias, as marcas do sentido atribuído, por determinados segmentos ou grupos ou, por sua totalidade, dado um objeto”*. (p.239)

### **Sobre a formação de professores**

A literatura tem nos apresentado análises importantes acerca da formação, profissão e condição docente. No entanto, ainda encontramos vários desafios quanto ao trabalho educativo junto à educação de Jovens e Adultos, seja no que se refere à formação do professor, ao atendimento pedagógico desse(a) aluno(a), quanto à garantia de sua permanência na escola, entre outros.

PORCARO (2011), envolveu-se no estudo desta temática e nos apresenta alguns desafios enfrentados pelos (as) educadores(as) de Jovens e Adultos, que são: heterogeneidade dos(as) alunos(as), juvenização dos(as) alunos(as), evasão, carência de materiais específicos para o atendimento a este público, baixa auto estima dos(as) alunos(as) e rigidez institucional dos currículos que impossibilita atender às especificidades deste segmento de ensino.(p.41).

FREIRE, citado por CORTESÃO (2011), faz um alerta sobre a capacidade do educador das classes populares - hoje as que compõem o nosso público da EJA - em adaptar a sua linguagem a fim de que a aprendizagem aconteça de maneira significativa.

A questão da linguagem, no fundo, uma questão de classe, é igualmente outro ponto em que pode emperrar a prática progressista. Um educador progressista que não seja sensível à linguagem popular, que não busque intimidade com o uso de metáforas, das parábolas no meio popular não pode comunicar com os educandos, perde eficiência, é incompetente. (p.101)

SOARES e SIMÕES (2004) fizeram uma pesquisa abordando a formação inicial do educador de jovens e adultos na UFMG, tendo como sujeitos alunos(as) egressos(as) do curso de Pedagogia com habilitação em EJA. Dentre as constatações deste estudo, ressaltamos a importância da

constituição de um quadro profissional – formado nos cursos de Pedagogia, nas licenciaturas e pelas próprias redes de educação formais e não formais –, para atuar junto a um público específico contribui para o fortalecimento da área, para a (re)configuração desse campo de trabalho e, certamente, para um melhor atendimento a parcelas significativas da população que, foram precocemente excluídas das ações de escolarização.(p.36)

Diante do exposto, a formação e profissionalização do educador de Jovens e Adultos precisa realmente ser repensada e redefinida em nosso sistema educacional. Assistimos a algumas iniciativas de Universidades, faculdades e outros institutos de formação de professores no sentido de proporcionar ao licenciando algumas experiências de formação para o trabalho com este público mas estas iniciativas precisam ser mais frequentes, significativas e mesmo, institucionalizadas.

Ao se pensar na formação do educador de Jovens e Adultos não podemos deixar de considerar também as representações que este sujeito professor carrega ( representação de aluno da EJA, representação do que é ser professor deste segmento,...). ARROYO (2011) atribui às dificuldades encontradas pelos professores, ao significado das imagens e representações que possuem de seus alunos e deles próprios, enquanto profissionais. Afirma que as exigências à docência, na atualidade são grandes, pois o professor precisa *"repensar as metáforas da docência e da pedagogia a partir das possibilidades e limites reais de viverem sua infância, sua juventude e vida adulta"*.(p.11) E ainda, levanta um questionamento fundamental: *"Como construiremos imagens mais autônomas, mais profissionais de nossa docência? Construindo imagens menos estereotipadas, mais realistas dos alunos."* (p.66).

Certamente, saber lidar com essas representações que traz, ajudará o educador de Jovens e Adultos a vencer alguns dos desafios que a profissão lhe impõe.

### **Representações de Escola pelos alunos, representações de aluno pelos professores...**

#### **Considerações finais**

Neste trabalho procurou-se conhecer aspectos do repertório representacional de alunos(as) idosos(as) de um programa de Alfabetização de Jovens e Adultos oferecido pela Secretaria Municipal da cidade de Diogo de Vasconcelos, MG, no que se refere, principalmente, à sua motivação em ir para a escola e o que esperam desta instituição.

A representação de escola destes(as) alunos(as) aparece como o lugar de se aprender a ler e escrever e de se realizar um sonho protelado por exigências econômicas, sociais, familiares.

Realizou-se também, uma breve reflexão, através do diálogo com alguns autores, sobre a necessidade da formação do educador de Jovens e Adultos, já que este profissional precisa lidar com um público com características bem peculiares. Nesta formação, deve-se pensar também no repertório representacional deste educador.

Concluimos deixando uma reflexão de ARROYO (2001):

"Na medida em que voltamos para os educandos, nos reencontramos com nós mesmos como seus parceiros de longas estradas, e nos reencontramos como nosso ofício, nossa autoimagem. Valores e crenças passam a encontrar outros sentidos. A docência, os seus conteúdos, nosso profissionalismo encontram outros sentidos." (p.163)

### **Referências**

ABREU, Márcia (Org.). *Leitura no Brasil*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetória e tempos de alunos e mestres*. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

\_\_\_\_\_. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 13ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

BRASIL. *Constituição Federal (1988)*. Brasília, DF: Senado, 1988

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996*.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB 11/2000*.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Índice de analfabetismo. Disponível em: [www.educacao.caop.mp.pr.gov.br](http://www.educacao.caop.mp.pr.gov.br). Acesso em: julho. 2012.

CORTESÃO, L. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 25, p. 95-108, jan./jun. 2011

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997, p.160

MADEIRA, M. C. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2ª. ed. Goiânia: Editora AB, 1998. p. 239-250.

MARX, Karl Heinrich, ENGELS, Friedrich Engels . *A ideologia alemã*. Primeiro capítulo (1845/1846). 1999. Fonte digital. Versão eletrônica disponível em <http://www.jahr.org>

MINAYO, M. C. de S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PORCARO, R. C. *Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente*. *EccoS*, São Paulo, n. 25, p. 39-57, jan./jun. 2011.

SANTOS, Giovania Lúcia dos. *Educação ainda que tardia: A exclusão da escola e a reinserção em um programa de educação de jovens e adultos entre adultos das camadas populares*. Belo Horizonte (Dissertação de Mestrado): Faculdade de Educação: UFMG.2001.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 23ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Leôncio e SIMÕES, Fernanda Maurício. *A formação inicial do Educador de Jovens e Adultos*. Revista educação e realidade, n. 29(2), p. 25-39, jul/dez 2004

**EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE LOS ORGANISMOS DE DERECHOS HUMANOS.  
TENSIONES, PREOCUPACIONES Y DEBATES COMPARTIDOS**

Grupo “Movimiento de Derechos Humanos y Educación”

Lara Arcuschin, Soledad Astudillo, Gisela Cardozo, Clarisa Curti Frau, Paula Topasso, Florencia Zyssholtz

Departamento de Educación, Centro Cultural de la Cooperación “Floreal Gorini”

[lara\\_arcuschin@hotmail.com](mailto:lara_arcuschin@hotmail.com); [soledadastudillo@yahoo.com.ar](mailto:soledadastudillo@yahoo.com.ar); [cardozogisela@yahoo.com.ar](mailto:cardozogisela@yahoo.com.ar);  
[clarisacurti@hotmail.com](mailto:clarisacurti@hotmail.com); [ptopasso@gmail.com](mailto:ptopasso@gmail.com); [fzyssholtz@gmail.com](mailto:fzyssholtz@gmail.com)

**Introducción**

El propósito de este trabajo es presentar algunas reflexiones construidas en el marco del proyecto de estudio e investigación llevado adelante por el Grupo Movimiento de Derechos Humanos y Educación, del Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación “Floreal Gorini”. El problema de investigación de este proyecto interroga acerca de la especificidad de las experiencias educativas de los organismos de derechos humanos, abordadas a partir de las voces de sus propios integrantes. El universo de estudio está delimitado por organismos de la Ciudad de Buenos Aires que han centrado su tarea principalmente en la denuncia de las violaciones a los derechos humanos perpetradas por la dictadura cívico-militar de 1976-1983.

En este trabajo expondremos los aspectos más significativos del proceso de construcción del diseño (definición de objetivos, decisiones metodológicas, descripción de la situación problemática y focalización en un objeto de estudio) y compartiremos los avances preliminares en relación al proceso de análisis que se encuentra en curso.

A su vez, se adelantarán reflexiones sobre los desafíos y algunos aprendizajes del proceso de investigación que hemos transitado como grupo, en relación con cada uno de los objetivos que orientan nuestro trabajo.

**Situación problemática y problema de investigación**

El grupo se crea y comienza su trabajo en el año 2008, a partir de una convocatoria inicial del Centro Cultural de la Cooperación para conformar un equipo de investigación sobre derechos humanos y educación. Inicialmente se conformó por estudiantes y graduadas de las carreras de Ciencia Política y Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, algunas de las



cuales se encontraban (y encuentran) vinculadas además al trabajo que realizan los organismos de derechos humanos.

El proyecto inicial incluía un primer esbozo de la situación problemática, una propuesta metodológica y una delimitación del universo a investigar. En los primeros tiempos, el trabajo del grupo estuvo orientado a la construcción de la situación problemática y la focalización en un objeto de estudio. El punto de partida fue el interés por conocer el abanico de experiencias que se desarrollaron y desarrollan dentro del movimiento de derechos humanos en Argentina, de donde se despliegan una gran diversidad de interrogantes.

El movimiento de derechos humanos en Argentina nuclea a diferentes organizaciones sociales que orientan su trabajo a la promoción y el ejercicio efectivo de los derechos humanos. En particular, se suele identificar a este movimiento con un grupo de organizaciones que ha centrado su tarea en la denuncia de las violaciones a los derechos humanos perpetradas por la dictadura cívico militar de 1976-1983<sup>1</sup>. Recuperado el orden constitucional, estas organizaciones amplían su campo de acción; algunas de ellas continuaron con los procesos judiciales a los responsables de crímenes de lesa humanidad y la búsqueda de la verdad, y otras sumaron a su actividad acciones vinculadas a la denuncia de la continuidad de prácticas institucionales represivas, la construcción de la memoria, la violación de derechos económicos, sociales y culturales, entre otras.

En este contexto, al inicio del proyecto de investigación, previo al momento de focalización del objeto de investigación, se concebían tres ejes posibles de ser problematizados en relación con el vínculo entre educación y derechos humanos. Un primer eje, centrado en la concepción de la educación como un derecho humano, concentraba interrogantes vinculados a la relación entre los organismos de derechos humanos y el Estado -en tanto garante de derechos-, y a las prácticas de exigibilidad que estas organizaciones llevaron y llevan adelante: *¿Cuál es el vínculo de los organismos con el Estado? ¿Cómo conciben, en particular, el derecho a la educación? ¿Se han propuesto desarrollar acciones orientadas a la exigibilidad de este derecho? ¿Cuáles? ¿Qué características tienen?*

El segundo eje nucleaba interrogantes en torno a la concepción de educación de los integrantes de estos organismos: *¿Cómo conciben la educación los integrantes de los organismos de derechos*

---

<sup>1</sup> La noción de movimiento de derechos humanos se suele asociar también a la clasificación de ciertos organismos de derechos humanos como “organismos históricos”. Existen diversas clasificaciones y formas de remitir a las organizaciones que constituyen el universo de esta investigación (ver: Jelin, E. (1995) “La política de la memoria: el Movimiento de Derechos Humanos y la construcción democrática en la Argentina” en Acuña et al *Juicio, castigos y memorias*. Bs. As. Ed. Nueva Visión., y Veiga, Raúl (1985) *Las organizaciones de derechos humanos*. Bs. As., CEAL). Estas nociones aún se encuentran en revisión entre los presupuestos teóricos.

*humanos? ¿Qué lugar tiene la educación en el organismo? ¿Cómo entienden sus prácticas educativas?*

Finalmente, como tercer eje, se plantea la cuestión de las experiencias educativas de los organismos. Al respecto, si bien no se cuenta con una sistematización rigurosa del trabajo de los organismos de derechos humanos en este sentido, puede identificarse un campo de iniciativas diversas vinculadas con la educación que permite hablar de un panorama complejo y heterogéneo de experiencias. Dentro de este eje, las preguntas preliminares giraron en torno a: *¿Qué organismos realizan o realizaron experiencias educativas? ¿Cuáles se proponen explícitamente realizar experiencias educativas? ¿Qué características tienen esas experiencias? ¿Qué relaciones se establecen con el sistema educativo y con la educación más allá de la escuela? ¿Cuál es la formación de los integrantes de los organismos? ¿Realizan prácticas de formación interna?*

A partir de la caracterización de esta situación problemática que presenta inicialmente diversos ejes (la lucha por el derecho humano a la educación, la concepción de educación sostenida por los integrantes y las experiencias educativas llevadas adelante por las organizaciones), se identificó la necesidad de tener una aproximación mayor a las experiencias educativas y concepciones de los organismos de derechos humanos sobre la educación, con el objetivo de avanzar en el proceso de focalización en un objeto de investigación.

Las primeras aproximaciones se realizaron a partir de la lectura y registro de los sitios web de cada organismo, es decir, la información pública respecto de sus actividades. Los miembros del equipo de investigación asistieron a diferentes jornadas sobre la temática e iniciaron la toma de entrevistas a un/a integrante de cada organismo. De este modo, a partir de estos acercamientos empíricos a las organizaciones, se fue paulatinamente enfocando la mirada hacia un lugar en común, que a su vez aparecía como punto de conexión entre los diversos interrogantes preliminares: *¿Cuál es la especificidad de las experiencias educativas de los organismos de derechos humanos? ¿Qué características tienen estas experiencias en su dimensión pedagógica, en su dimensión institucional y en su dimensión sociopolítica? ¿Qué aspectos en común y qué diferencias presentan estas experiencias?*

A partir de este problema de investigación, el proyecto se propone, como objetivo de generación de conocimiento científico, conocer la especificidad de las experiencias educativas de los organismos de derechos humanos, a partir de las voces de sus integrantes. A su vez, asume propósitos vinculados a la acción. Por un lado, generar espacios de encuentro entre los integrantes de los diversos organismos, donde puedan conocerse y conocer las experiencias de los otros. Por el otro, aportar a la construcción de herramientas que contribuyan a la reflexión sobre las propias

experiencias educativas por parte de los integrantes de esas organizaciones. A estos objetivos de investigación se suman objetivos de formación grupal en aspectos referidos a la práctica de la investigación, a pedagogía, derechos humanos e historia social reciente.

### **Algunas definiciones para acercarse al objeto de estudio**

#### ***En relación al aspecto teórico***

La pregunta por la especificidad de las experiencias educativas de los organismos de derechos humanos, parte de la consideración de una noción amplia de lo educativo, que procura superar la tradicional distinción entre Educación Formal/ No Formal/ Informal. En lugar de esta clasificación, se tomó el concepto de Educación Permanente, que permite referir a las diversas experiencias educativas considerándolas como un continuo con distintos grados de formalización. Los grados de formalización corresponden a tres dimensiones que pueden ser analizadas en toda experiencia educativa: la dimensión sociopolítica (referida a las relaciones con el Estado en términos políticos, jurídicos y administrativos), la dimensión institucional (referida a características seleccionadas del universo institucional donde se insertan las acciones educativas) y la dimensión pedagógica del espacio de enseñanza y aprendizaje (referida a aspectos de las prácticas educativas concretas en el encuentro educador-educando-contenido)<sup>2</sup>. Es decir, por ejemplo, una experiencia pedagógica puede tener un alto grado de formalización en el aspecto pedagógico, por contar con un trabajo previo y sistemático de planificación de las actividades a realizar a cargo de los/as educadores y un bajo grado de formalización sociopolítica, por no estar incluida en el circuito de acreditación validado por el Estado ni ser requisito para acceder a otro nivel o modalidad educativa. Puede tener a la vez un alto grado de formalización institucional si corresponde, por ejemplo, con una actividad continua de formación interna de cuadros de una organización social.

De esta forma, el grupo de investigación se acerca a las experiencias educativas de los organismos con la pretensión de conocerlas y comprenderlas en su especificidad, evitando caer en clasificaciones preconcebidas que invisibilicen sus particularidades.

#### ***En relación al aspecto metodológico***

En función de los objetivos que orientan el trabajo del grupo, se ha definido asumir una doble perspectiva metodológica: un abordaje cualitativo con instancias participativas mínimas.

---

<sup>2</sup> Sirvent, MT, Toubes, A, Santos, H., Llosa, S, Lomagno, C. (2005). "Revisión del concepto de Educación No Formal". Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Opfyl.

Por un lado, se asume un abordaje cualitativo para la construcción de conocimiento científico y se define la utilización del Método Comparativo Constante (MCC) para la realización del análisis de los distintos materiales que presentan la información empírica. Este método, basado en los aportes de Glaser, B. y Strauss, A., busca generar conceptos articulados a partir de la empiria que permitan comprenderla en profundidad. Es decir, no pretende entender la realidad estudiada a partir de categorías teóricas prefijadas, sino generar “teoría de base” desde la emergencia de categorías y subcategorías de análisis a través de un proceso de raciocinio inductivo desde la base empírica de la investigación<sup>3</sup>.

Por otra parte, en relación con los propósitos vinculados a la acción transformadora, este proyecto incorpora instancias participativas mínimas donde compartir y discutir los avances de la investigación con los integrantes de los organismos de derechos humanos, generando espacios de reflexión sobre sus prácticas que se constituyen a la vez en instancias de validación del conocimiento construido en cada etapa, de obtención de nueva información empírica y de generación de nuevas categorías de análisis. En este sentido, la investigación asume la perspectiva de la Investigación Acción Participativa (IAP), entendida como una práctica que concibe a la investigación y a la participación “*como momentos de un mismo proceso de producción de conocimiento, que se torna así práctica colectiva y que lleva implícitos componentes de acción educativa y de animación sociocultural*”<sup>4</sup>. Es decir, a través de la articulación de esos procesos, se pretende generar conocimiento científico colectivo sobre la realidad estudiada y transformarla a partir de promover la capacidad reflexiva y de objetivación de la realidad por parte de la población involucrada.

## **Análisis y resultados**

### ***Sobre el proceso de análisis***

Para realizar el análisis se han seguido los aportes de M.T. Sirvent y A.C. Monteverde (2003) a partir del desarrollo de Glaser y Strauss.

Para el registro y análisis de la información empírica obtenida a través de las entrevistas se utilizó un protocolo de registro<sup>5</sup> con tres columnas (1ra. columna: registro de los observables, 2da.

---

3 En el siguiente apartado, profundizaremos específicamente en los avances en el análisis y, en ese marco, comentaremos las particularidades de la aplicación del MCC en nuestro proceso de investigación.

4 Sirvent, M. T. (2004). “La investigación social en Argentina y el compromiso del investigador”. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. UBA Año XII Número 22, Junio 2004, pág. 6.

5 Elaborado por M.T. Sirvent a partir de su experiencia en terreno en Buenos Aires y Brasil (1975 -1984).

columna: comentarios del observador, 3ra. columna: identificación de categorías para el análisis). Se puede ver para esta propuesta ampliada los pasos del Método Comparativo Constante: Monteverde Ana Clara (2003).

El proceso de análisis comenzó con una primera lectura individual de cada una de las entrevistas realizadas a los miembros de los organismos de derechos humanos y una identificación de algunos temas que aparecieron como constantes a través de las mismas y/o al interior de cada registro y que fueron revelando diferentes núcleos de sentido. A partir de una puesta en común y sistematización de esos temas al interior del equipo, se confeccionó un listado de categorías preliminares que orientaron la lectura posterior y la búsqueda de fragmentos en las entrevistas que ilustraran esas categorías. Ese listado incluía dos grandes grupos. Un primer grupo (A) concentraba las categorías referidas a aspectos vinculados con el funcionamiento de los organismos (sobre el origen del organismo, el funcionamiento institucional, las actividades que ha desarrollado o desarrolla, la forma en que éstas se han originado, su relación con el Estado y otras instituciones, entre otros). Un segundo conjunto de categorías (B) estuvo compuesto por aquellas vinculadas a aspectos denominados “pedagógicos”. En este último grupo de categorías, se han identificado algunos núcleos problemáticos que dan cuenta de tensiones, preocupaciones y debates sobre aspectos educativos que aparecen como constantes en los registros de entrevistas, vinculados a: qué actividades llevan adelante los organismos; los contenidos de estas actividades; los propósitos y la metodología empleada para realizarlas; la concepción de educación que sostienen sus integrantes y que subyace en sus actividades; el lugar que tiene la educación dentro de cada organismo; la consideración del carácter educativo de las actividades que llevan adelante; entre otras.

A. A continuación, se focalizó el trabajo en el primer grupo de categorías. Cada integrante del equipo realizó una lectura minuciosa de todas las entrevistas, procurando llevar adelante una categorización preliminar del material en función de las categorías construidas. Se identificaron aspectos que no podían ser comprendidos a partir de ese listado inicial y que requirieron, por lo tanto, una revisión y reformulación de las categorías iniciales.

Luego de esta primera ronda de categorización del material empírico, se confeccionaron fichas donde se recopilaron los incidentes para cada categoría. Cada una de las integrantes del equipo de investigación quedó como responsable de la construcción de una o más categorías y de su respectiva ficha. Con cada una de estas fichas se elaboraron memos donde se describió el comportamiento de la categoría, y se encontraron similitudes, continuidades, oposiciones y relaciones posibles entre los incidentes. Este trabajo contribuyó a repensar y reescribir la definición de estas categorías, considerando el conjunto de incidentes agrupados bajo cada concepto.

B. En un segundo momento del análisis, se inició el trabajo sobre el conjunto de categorías denominadas “pedagógicas”. En esta instancia la distribución colectiva del trabajo de análisis fue diferente: se centró en tres categorías: “Concepción de educación”, “Qué es y qué no es educación”, “Lugar de la educación en el organismo”. Cada integrante del grupo localizó en una o dos entrevistas los fragmentos que se enmarcaban en ellas. Luego, se sistematizaron y construyeron fichas que unificaban los incidentes de todas las entrevistas. Finalmente, se realizaron lecturas individuales y reuniones colectivas de discusión de las que surgieron las primeras ideas para la realización de los memos.

A partir de esta dinámica de trabajo, cada integrante del equipo de investigación pudo tener una lectura profunda de todas las entrevistas –en función de la primera ronda de lectura y categorización-, y a la vez ir construyendo una mirada colectiva y compleja de las categorías pedagógicas. De este modo, logramos articular una distribución de las tareas de análisis de manera individual o en subgrupos; al mismo tiempo que sostener un espacio compartido de discusión y reflexión que enriqueció el debate y las conclusiones.

Por otro lado, el proceso de escritura de las ponencias presentadas en diversos espacios sirvió para enriquecer las discusiones y debates en torno a las categorías pedagógicas, sistematizar y clarificar información y permitió profundizar la comprensión del objeto de análisis.

### ***Resultados preliminares: acerca de la concepción de educación***

En este apartado se comparte una de las categorías construidas entorno a lo que se denominó “Concepción de Educación”.

En las palabras de los entrevistados se pudieron encontrar, por un lado, referencias a la educación entendida como derecho humano y visiones diversas sobre la escuela o sistema educativo formal, a cargo del Estado. Por otro lado, se agrupó otra serie de subcategorías que dan cuenta de algunas de las especificidades de sus propias prácticas: los propósitos que asignan a la educación, sus reflexiones sobre la relación que establece entre educador-educando-conocimiento y cuestionamientos y problematizaciones sobre el carácter educativo de ciertas actividades.

### **“Educación como derecho humano”**

Un primer aspecto común a diferentes entrevistas es la mención que hacen los entrevistados de la educación como derecho humano. Resaltan el rol principal del Estado y hacen una caracterización de la educación como gratuita y laica:

*“P: Con relación al derecho a la educación ¿usted qué visión tiene o qué experiencia de trabajo tiene?”*

*R: Nos parece que es un derecho fundamental y desde nuestra posición de separación con respecto del Estado estamos proponiendo una educación libre y gratuita para todo el mundo.” (Registro de Entrevista 1)*

Se reconoce el doble carácter que asume el Estado. En tanto responsable, es quien vulnera el derecho a la educación a través de sus acciones u omisiones:

*“P: Y en este sentido, ¿cuál creen que es el rol del Estado?”*

*R: Es indelegable, es el Estado el que responde, (...) al único al que hay que reclamar, que es al Estado.” (Registro de Entrevista 2)*

En algunos casos se vertieron expresiones sobre el contenido del derecho a la educación, que se ligan con los propósitos de la educación subyacentes a las prácticas, que se retomarán más adelante:

*“(...) las cosas tienen que cambiar y cambian en función del pensamiento crítico de las sociedades para criticar lo malo y cambiarlo. Desde eso hasta la cosa individual de cada individuo, de disfrutar del conocimiento (...), todo eso es el derecho a la educación, es derecho a la educación la posibilidad de estar en una institución que te contenga, que te socialice, que te enseñe, para todos. Eh, podría mostrar la conservación de la memoria, el conocer qué pasó antes para poder tener un presente que apunte hacia el futuro, en todo eso es indispensable en el derecho a la educación.” (Registro de Entrevista 3)*

Al analizar las actividades que realiza el organismo, específicamente, se encontraron referencias al acompañamiento de las luchas por el derecho a la educación, en el marco de las acciones de solidaridad con diversas luchas sociales:

*P: (...) otro eje, digamos, que también nos remite a la cuestión de educación y derechos humanos es el derecho a la educación. ¿No?*

*R: Eso es lo que está acá. (Señala el material que se llama “¿Qué son los DESC?”) (...), hemos acompañado marchas de la CTA, de CTERA, nos hemos reunido con CTERA varias veces.” (Registro de Entrevista 5)*

*Sobre la marcha blanca: “Bueno nosotras a esa marcha, fuimos... además de estar en la carpa con los docentes... también permanentemente turnándonos. Y lo que sí quería decir de*

*entrada es que entre los y las desaparecidos hay muchos docentes, Vilte... Arancibia (...) hay muchísimos docentes, hay jóvenes que eran docentes y que eran estudiantes, (...) de la comunidad educativa hay muchos desaparecidos. Y bueno, nos alegra que, nos pone bien digo en ese sentido de que cuando hacen un acto, ahora estuvimos en un acto... por Vilma de León, era una docente que desapareció también en el 76 o 77 por ahí está el cartel, cuando vemos que vamos a colegios estee... y que los compañeros hacen los actos, ponen la baldosa, y hacen el acto de recuerdo, nos parece bien, cuando SUTEBA, CTERA, UTE... nosotros solemos ir a todos los actos que hacen, y después estee, reivindicar el papel del docente permanentemente” (Registro de Entrevista 6)*

Se encontraron también acciones de exigibilidad frente a situaciones de discriminación educativa llevadas a cabo por uno de los organismos.

#### **“Visiones sobre la escuela”**

Cuando se les preguntó a los entrevistados por actividades o experiencias educativas, las primeras respuestas se orientaron a actividades realizadas en o para escuelas, colegios, universidades, todas instituciones propias del sistema educativo formal.

La escuela pública aparece valorada como el ámbito de lucha y garantía del derecho a la educación, a la vez que se encuentra atravesado por la violación de otros derechos. Es un ámbito donde se está disputando el relato de la historia reciente, donde pueden encontrarse prácticas y relaciones autoritarias y aspectos estructurales y metodológicos para criticar y repensar, pero también prácticas pedagógicas democráticas donde se enseñan y ejercitan los derechos humanos. El trabajo con y en escuelas, colegios y universidades públicas, constituye una de las actividades principales de los organismos entrevistados. Las prácticas educativas de los organismos muestran además un vínculo dinámico con el sistema educativo: ellos “visitan” las escuelas, reciben estudiantes, convocan a docentes y estudiantes para actividades, son convocados por docentes y directivos. A su vez varios de los integrantes de organismos entrevistados fueron o son docentes de escuelas públicas o del nivel universitario o bien manifiestan un “afecto” por la escuela pública y sus integrantes.

Algunos fragmentos que ilustran lo anterior:

*“R: Es más, (...) creo que hasta es uno de los ámbitos con los cuales mejor se relacionan ¿está bien?*

*(...) En general te diría, en general siempre las [ integrantes del organismo] tuvieron mucha afición a... afición no se dice (...) afecto a acercarse a los docentes, a los niños, a*



*las escuelas. Siempre fue un ámbito que ellas buscaron para estar ahí. Más allá de que tuvieran sus nietos o no, como que ellas se sienten esa cosa de abuela que viene a contar algo (...) Para ellas fue siempre algo muy importante y lo sigue siendo, es como que les gusta” (Registro de Entrevista 3)*

*“P: Y estos talleres, digamos, los destinatarios de estos talleres son diversos, desde docentes de varios niveles...*

*R: Desde docentes, nosotros, dadas las fuerzas que hemos tenido, siempre hemos dado un lugar ciertamente preferencial a los docentes porque son muy multiplicadores, esto no es ningún impedimento para que hayamos dado a chicos de primario, de secundario, a grupos heterogéneos donde había gente que no era docente (...), porque todos de alguna u otra manera tienen que ver con la escuela o con el sistema educativo o con la educación permanente...” (Registro de Entrevista 2)*

*“(...) Lo que sí siempre existió, desde que volvió la democracia, eran las abuelas que iban a las escuelas. Y las abuelas que iban a las universidades. Porque (...) ahí estaban sus nietos, además. Al comienzo estaban sus nietos en la secundaria, ¿está bien?, o en la primaria, pero en la primaria, yo creo que al comienzo no se los buscó, pero digo en la secundaria sí, se iba a la secundaria y a hablar, se iba mucho a las facultades para hablar. Y eso eran más que, no había un área, era una cosa de un ida y vuelta. Eran abuelas que lograban ingresar en las aulas y después lentamente docentes que pedían que las abuelas vayan. O sea, era te diría que un laburo artesanal, totalmente artesanal, que lo sigue existiendo.(Registro de Entrevista 3)*

Entre las diversas “visiones sobre la escuela” se encontraron también algunas consideraciones críticas, como el señalamiento del incumplimiento del derecho a la educación, dificultades en cuanto a la estructura escolar para llevar adelante procesos de formación, la coexistencia de docentes e instituciones dispuestos a abordar temáticas de derechos humanos con aquellos que no, los desafíos de la obligatoriedad de ciertos contenidos, necesidades de la formación docente.

Algunos fragmentos que ilustran estas visiones críticas son:

*[hablando del Ministerio de Educación y de las horas docentes que asignan a cada taller de oficios] “(...) Ellos tienen una cuestión cuantitativa, entonces dicen (...) se necesitan 720 horas para que un chico aprenda los requerimientos básicos de la electricidad, y resulta*

*que nosotros no trabajamos así. Nosotros necesitamos más tiempo, y además los chicos vienen con una base distinta. (...). Por eso los talleres necesitamos que cumplan una función técnica para que el chico tenga las mejores herramientas del oficio. Pero tenemos otros tiempos para lograr eso. (Registro de Entrevista 4)*

*“(...)la educación me parece que tiene que ver fundamentalmente con el pensamiento crítico, ¿no? Pensamiento crítico que se construye. Y para construir hacen falta actores. Y entonces darle protagonismo y darles el espacio necesario a los estudiantes para que asuman ese rol y no sean espectadores.*

*P: ¿Y cómo creés que se da esta construcción del pensamiento crítico?*

*R: Ya depende de tantas cosas... Fundamentalmente de los docentes, de los grupos... A veces, hay profesores, hay instituciones muy piolas, o al revés, hay docentes muy piolas y también hay docentes que no, bajan línea nada más.” (Registro de Entrevista 7)*

El segundo grupo de subcategorías vinculadas a la concepción de educación se refiere a distintas características, supuestos, definiciones sobre las prácticas educativas que llevan adelante los organismos. Aquí encontramos aspectos recurrentes: por un lado, diversas menciones de los propósitos de la educación, en general vinculados con un propósito más amplio de cambio o transformación social; por otro lado, una particular forma de plantear el vínculo entre educador-educando-conocimiento. Por último, reflexiones sobre el carácter educativo de actividades que inicialmente no fueron pensadas como tales.

### **“Propósitos de la educación”**

En las entrevistas aparecen reiteradas referencias a los propósitos generales de las prácticas pedagógicas: “formar para el pensamiento crítico”, “para la transformación”, “educar para la liberación”, formas de denominación que se consideran no excluyentes entre sí y que tienen como denominador común formar personas que ejerciten derechos.

Esta finalidad de la educación se encuentra asociada a la consecución de propósitos vinculados a la transformación de la sociedad donde se identifican desigualdades, injusticias y derechos humanos vulnerados.

*“(...) Nosotros aspiramos a que los chicos tengan esa libertad de pensamiento que les permita optar, elegir, aunque todos los demás estén en desacuerdo (...) Esa fortaleza interior.” (Registro de Entrevista 4)*

*“En general y también a nivel latinoamericano nos replanteamos que nosotros no queremos hacer cualquier educación, entonces le agregamos la palabra ‘liberadora’ porque en realidad a lo que aspiramos, como decía al principio, es que los chicos logren el ejercicio de la libertad.” (Registro de Entrevista 4)*

*“Para hacer valer los derechos hay que conocerlos. Pero dar esto, el marco del valor de la defensa.*

*P: Digamos, no sólo de la denuncia de la violación sino también de la defensa.*

*R: Exacto. Y de la solidaridad. No es que uno va a luchar por los derechos humanos cuando le pasa a uno.*

*(...) es materia de la educación habilitar derechos.*

*Y por otro lado, esto de la educación me parece que tiene que ver fundamentalmente con el pensamiento crítico, ¿no? Pensamiento crítico que se construye. Y para construir hacen falta actores. Y entonces darle protagonismo y darles el espacio necesario a los estudiantes para que asuman ese rol y no sean espectadores. (Registro de entrevista 7)*

Algunos organismos se plantean formar para el reconocimiento y posterior ejercicio de un derecho específico. En el siguiente caso, la búsqueda de la vigencia del derecho a la identidad es el objetivo principal del organismo:

*“(...) si vos no tenés una sociedad formada en derechos difícil que el que tenga las dudas se anime a sentir que esa duda tiene un sentido o que yo tengo derecho a tenerla, o si efectivamente me animo qué calvario se me va a venir encima cuando yo acepte de mí mismo que yo soy hijo de desaparecidos.” (Registro de Entrevista 3)*

Esta tarea no está exenta de desafíos:

*“Muchas veces uno se pregunta si realmente llega o arrima siquiera a eso y la verdad que es una gran incógnita. Creo que igual no... Para los pibes no es lo mismo estar que no estar...” (Registro de Entrevista 4)*

En las voces de los educadores, surgen otras incógnitas, desafíos y reflexiones sobre cómo llevar adelante prácticas orientadas a este tipo de propósitos.

### “Relación educador-educando-conocimiento”

Para llevar adelante prácticas de educación en derechos humanos, los entrevistados remarcaron la necesidad de construir un determinado vínculo con los participantes y de llevar adelante metodologías consistentes con el contenido a enseñar y los propósitos señalados anteriormente:

*[hablando sobre un caso de gatillo fácil a un chico que asistía a sus actividades, que quedó impune] “Y para poder llegar a que ellos se planteen una acción frente a eso, para que no siga pasando, primero necesitamos establecer esa relación donde nos puedan registrar, donde puedan creer que son capaces de modificar algo. Porque el tema de la transformación que nosotros tanto sentimos, tanto queremos y trabajamos para eso, los chicos no están tan seguros de que se pueda transformar.” (Registro Entrevista 4)*

*“P: ¿Cuál creés que es la particularidad del espacio educativo?*

*R: El contacto con los chicos y el manejo que podés hacer del tratamiento del tema.” (Registro de Entrevista 7)*

En el marco del vínculo entre el educador y el grupo, plantean un modo de entender el conocimiento como construcción colectiva:

*“P: Y hablaste de talleres, ¿nos podés contar un poco de qué se trata esta modalidad?*

*R: Mirá, nosotros hace mucho años, estoy hablando del '83, '84, nos pareció que dar charlas no tenía mucho sentido. Y pensamos (...), que una de las metodologías que podían ser más acordes a la filosofía de los derechos humanos era el taller, porque son técnicas participativas, es una metodología donde el conocimiento se construye entre todos. Nosotros no tenemos el saber y vamos a darlo, nosotros no somos los iluminados (...) Entonces una cosa es un grupo de adolescentes dando un taller y explicarles los derechos humanos, leerles, aunque tengas enganche con los chicos, y otra cosa es dar nosotros una planificación para que ellos se expresen, (...) y, mediante actividades etc., conducir a determinados objetivos que tenemos. Pero en función de una metodología absolutamente participativa donde el conocimiento se construye, no es que nosotros somos los dueños de ese conocimiento...” (Registro de Entrevista 2)*

Lo que esta categoría demuestra es la existencia de una preocupación por realizar una práctica coherente con los principios que la sustentan:

*“R2: (...) A mí me parece que si vos te parás delante del otro creyendo que sos superior (...) no podés enseñar nada. O sea, podés transmitirle contenidos, que es lo mismo que lo vea en Internet o le alcances un libro. Cuando vos estás con el otro y sabés que vas a recibir también lo mismo que vas a dejar (...), la cuestión es (...) pensar que el otro y junto con vos se están educando para la libertad y para crear un pensamiento crítico y para poder transformar las injusticias. Porque en realidad es eso a lo que uno apunta como un último ¿no? (...) En la libertad, en el amor, en un pensamiento crítico, en la justicia...”*

*R1: Y yo le agregaría en la riqueza de la diversidad, ¿no? Que hablar de educación integral, tal como yo la entiendo, tiene que ver con la riqueza de que cada uno de nosotros se pueda acercar al conocimiento y a la construcción del conocimiento y al saber (...)”*  
*(Registro de Entrevista 4)*

*“P: ¿Qué reflexión podés hacer sobre la relación entre educación y derechos humanos?”*

*R: Y mirá, a mí me parece que es una misma cosa casi, porque cómo vas a (...) educar a alguien sin mostrarle cuáles son sus derechos... A mí personalmente me parece una contradicción. (...) Educación y derechos humanos para mí es lo mismo. Yo no puedo educar a nadie, yo puedo ayudar a desarrollarse, yo no soy el que da o la que la tiene, yo no puedo ayudar o crear un medio, una cosa así, sin respetarle los derechos humanos, y si le respecto los derechos humanos y el grupo se respeta, estoy practicando los derechos humanos y estoy educando, en ese ambiente después enseñás contenidos. (...) Para mí es esa óptica la que tiene que tener la educación (...) y en un medio que sea propicio a los derechos humanos, que se practiquen los derechos humanos.”* *(Registro de Entrevista 2)*

### **“Eso también es educación...”**

Se ha señalado que la escuela pública y la comunidad escolar se valoran en el marco de la lucha por el derecho a la educación. Ello no implica asimilar lo educativo a lo escolar, de acuerdo con las reflexiones de los entrevistados.

Durante las entrevistas y durante el encuentro participativo realizado, se identificaron momentos de reflexión por parte de los integrantes de los organismos sobre el carácter educativo de algunas actividades que inicialmente no fueron pensadas con este carácter. En algunos casos, el proceso de reflexión se dio de forma novedosa en el momento de la entrevista o en la discusión grupal; en otros casos, se relató cómo actividades, acciones o material producido por el organismo devino, “sin quererlo” en recurso pedagógico.

A modo de ejemplo, entre las actividades vinculadas con la investigación y con la memoria, se menciona una forma de recordatorio de los detenidos-desaparecidos. En este incidente también se observa una reflexión en el momento de la entrevista sobre el carácter educativo la actividad del organismo, cuya intencionalidad no era originalmente educativa:

“lo que más hacemos los Hermanos es acompañar las Baldosas. (...) Y hay baldosas en los colegios. Cuando el colegio admite recordar mediante una baldosita que se ponga adentro o afuera. La baldosa afuera o una placa adentro...A la persona que estuvo o estudiando en ese colegio o que fue docente. (...) por ejemplo el último acto, magnífico. Tiene que haber sido para los chicos..., que uno notaba muy, muy atentos ante hechos y palabras de mucha emoción, tiene que haber sido un acontecimiento, digamos, en sentido educativo ¿no?” (Registro de entrevista 9)

En una actividad grupal del encuentro participativo realizado, se dieron de forma espontánea, al tener que describir las actividades educativas que realizan, reflexiones similares en los grupos, incluyendo puntos de vista diferentes sobre el carácter educativo o no de algunas acciones. Sin duda, se trata de un aspecto relevante para seguir profundizando y reflexionando a partir de la práctica.

Otro aspecto constante es el reconocimiento del carácter educativo de la lucha social:

“(...) yo creo que nosotras (...) también hacemos docencia con la lucha. (...) Cuando alguien te dice: ‘mirá nosotros empezamos a salir a la calle cuando queríamos la luz porque era la única manera de llamar la atención’, suponete en un barrio... ¿no? Y te dicen así, ¿no? Las madres del paco, por ejemplo: Yo fui a la plaza algunas veces y dicen: ‘nosotras tuvimos el ejemplo de ustedes, ustedes salieron y nosotras decidimos salir a hacer lo mismo’. Entonces yo me doy cuenta que hacemos docencia y que... es un ejemplo ético, con todas las imperfecciones que por ahí podemos tener, pero que salir a la calle, contar lo que pasa, contar, dar testimonio, hablar con los jóvenes, es docencia sin querer hacer una clase digamos muy preparada...” (Registro de entrevista 6)

En este sentido, se reconocieron aprendizajes de otras personas o grupos, como lo muestra el fragmento anterior, pero también aprendizajes propios de los entrevistados.

El reconocimiento de experiencias de aprendizaje y de enseñanza por fuera de la escuela (en el marco de la lucha, de la participación y organización social) permite hablar de una visión amplia de la educación y de una necesidad de formarse en derechos humanos a lo largo de toda la vida y en distintos ámbitos.

El análisis preliminar compartido en este trabajo plantea interesantes aspectos para reflexionar sobre la práctica que se prevén profundizar en la próxima instancia participativa.

### **Reflexiones, desafíos y aprendizajes del proceso de investigación**

Tal como se ha presentado en este trabajo, el proceso de investigación se fue configurando en función de los tres objetivos planteados en el proyecto: (a) de construcción de conocimiento en torno a la especificidad de las experiencias educativas de los organismos de derechos humanos; (b) de acción transformadora, procurando contribuir a la reflexión sobre la práctica por parte de los actores involucrados; y (c) de formación grupal en torno a metodología de investigación, pedagogía, derechos humanos e historia social reciente.

Para finalizar este trabajo, se compartirán algunas reflexiones que se han construido a partir del recorrido realizado en cada uno de los objetivos.

#### **a. Construcción de conocimiento: desafíos y aprendizajes de lo colectivo del proceso de análisis**

En relación a la construcción de conocimiento, se ha descrito en el apartado anterior un modo de trabajo colectivo que implicó un equilibrio entre la división de tareas relativas al análisis y la escritura, y la reflexión compartida en torno a estos avances. En este sentido, el trabajo implicó para el grupo algunas dificultades vinculadas a la organización y a los tiempos de reunión. Llevar adelante esta dinámica significó esfuerzo para acordar momentos de encuentro y para articular los distintos espacios de trabajo colectivo, individual y en subgrupos, para poder avanzar en el proceso sin por eso fragmentar su desarrollo. Si bien esto extendió –en algunas instancias- los tiempos del análisis, el grupo considera que esta forma de organización es un elemento fundamental de trabajo, que caracteriza al tipo de conocimiento que se está construyendo: un conocimiento que, por el carácter mismo del proceso de su construcción, se constituye en expresión del trabajo colectivo y de la reflexión compartida, resultado del transitar múltiples discusiones y acuerdos sobre cada uno de los aspectos del análisis.

#### **b. Objetivo de acción transformadora: encuentros participativos**

En lo que respecta a los objetivos vinculados a la acción, el principal desafío lo constituyeron los encuentros participativos, es decir, las instancias de socialización y validación del conocimiento construido, con los actores involucrados. Un primer encuentro se realizó en el año 2009, al poco tiempo de iniciado el proceso de toma de entrevistas. En ese entonces, el objetivo del encuentro fue, principalmente, la presentación del proyecto y la validación de los interrogantes iniciales. Sin embargo, el resultado de esta instancia superó las expectativas del grupo, en tanto que las discusiones y reflexiones llevadas adelante en ella se constituyeron en insumos para el análisis. La realización de un segundo encuentro participativo está prevista para el mes de octubre del año en curso donde se espera poder abordar los avances del análisis, ofrecer un espacio de intercambio

entre los integrantes de los organismos de derechos humanos y contribuir a la reflexión sobre sus prácticas.

Una de las principales dificultades se planteó en la tensión entre el tiempo y el espacio requerido para la producción del conocimiento, y la necesidad y el compromiso de ponerlo a disposición de los actores implicados, y someterlo a discusión y validación.

Por otro lado, la extensión del tiempo que transcurrió entre el primer y el segundo encuentro participativo representó una dificultad, en la medida en que las organizaciones que conforman el universo de análisis tuvieron reconfiguraciones. Esta cuestión complejizó las decisiones en relación con la convocatoria al segundo encuentro.

c. Objetivo de formación grupal: aprendizajes

Entre los principales aprendizajes que se identifican a lo largo de estos años de trabajo se pueden mencionar:

Sobre la práctica de investigación, se identifican aprendizajes en cada etapa: durante la construcción del diseño y focalización del objeto de estudio, la recolección de información, el análisis, aprendizajes sobre el rol del investigador en procesos participativos. Aprendizajes del proceso de investigación y del conocimiento que estamos construyendo.

Respecto de los aprendizajes vinculados al carácter público del conocimiento, se observa un crecimiento en las capacidades de escritura y comunicación sobre la tarea realizada por el grupo de investigación. Se han encontrado diversos modos de comunicar lo que se produjo, participando de diversos espacios de intercambio en torno a la temática de nuestro trabajo. Esto fue motivado por la necesidad de realizar informes y artículos como acervo de las prácticas del Centro Cultural de la Cooperación. A su vez, el grupo concurrió a diferentes encuentros (Coloquios, Jornadas) donde se presentaron distintas ponencias con los avances del trabajo realizado. En este aspecto, se encontraron también algunas dificultades, vinculadas fundamentalmente a las características de este tipo de espacios. Estas presentaciones se desarrollaron en forma simultánea con el proceso de análisis mencionado anteriormente, complementándose entre sí.

A partir de la participación del grupo en diversos espacios, surgieron interrogantes sobre las instancias de comunicación e intercambio de las investigaciones: ¿Qué finalidad tienen los congresos o jornadas? ¿Qué motivaciones diversas pueden tener los participantes? ¿Cómo puede promoverse el intercambio genuino a partir de las experiencias? ¿Cómo participar grupalmente en espacios de exposición ideados para proyectos individuales? También la participación en estos espacios permitió identificar los distintos abordajes que realizaron otros investigadores o equipos sobre temáticas compartidas.



## **Bibliografía**

### ▪Grupo Movimiento de DDHH y Educación

○(2009). “Sistematización del primer encuentro de presentación y reflexión” (Mimeo) Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini (CCC).

○ (2010-2012). Proyecto Experiencias Educativas de organismos de derechos humanos (Mimeo) CCC Floreal Gorini.

▪Jelin, Elisabeth (1995). “La política de la memoria: el Movimiento de Derechos Humanos y la construcción democrática en la Argentina” En Acuña et al Juicio, castigos y memorias. Bs As: Ed. Nueva Visión.

▪Monteverde, Ana Clara (2003). “El análisis cualitativo. Ejemplo de los diferentes procedimientos utilizados en el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss”

▪Sirvent, M. T. (2004). “La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina”. En la Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras – UB A Año XII, Nro. 22, junio.

▪Sirvent, MT, Toubes, A, Santos, H., Llosa, S, Lomagno, C. (2005). “Revisión del concepto de Educación No Formal”. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Opfyl.

▪Veiga, Raúl (1985). “Las organizaciones de derechos humanos”. Buenos Aires: CEAL.

**O TRABALHO DOS GESTORES NA IMPLANTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA  
VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS EM UMA  
ESCOLA TÉCNICA FEDERAL BRASILEIRA**

Claudio Rodrigues do Nascimento<sup>1</sup> y Rodrigo Cardozo Fuentes<sup>2</sup>

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - Centro de Educação - CE

[crnmedser@gmail.com](mailto:crnmedser@gmail.com) - [fuentes@ctism.ufsm.br](mailto:fuentes@ctism.ufsm.br)

**Introdução**

O presente artigo tem por objetivo abordar os desafios enfrentados pelos gestores do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), escola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, vinculada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), durante a implantação e o trabalho pedagógico do curso Técnico em Eletromecânica, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

O Colégio Técnico Industrial de Santa Maria - CTISM é uma Instituição da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica vinculada à Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, com 45 anos de trabalho na educação técnica e profissional. Atualmente, possui 1543 estudantes matriculados em seus cursos técnicos de nível médio e nos cursos de Ensino Superior de Tecnologia em Fabricação Mecânica e Tecnologia em Redes de Computadores. Em seu quadro profissional, conta com 68 docentes e 32 servidores Técnicos Administrativos em Educação.

Neste artigo, analisa-se a experiência dos gestores de ensino, na implementação de uma nova política pública educacional, cujo foco é integrar a educação de jovens e adultos com a educação profissional. Por se tratar de uma política educacional voltada para jovens e adultos (maiores de 18 anos) que não completaram a Educação Básica e que, na sua maioria, já vivenciam experiências no mundo do trabalho, desafiam a Instituição e seus gestores a apresentar a esses jovens uma proposta educacional significativa e capaz de conduzir à autonomia e a uma nova perspectiva de valor em suas vidas profissionais. Entretanto, a problemática é complexa por congrega sujeitos com diferentes realidades e interesses, tais como: Governo Federal e sua

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação PPGE/UFSM, Vice-Diretor do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria /CTISM / UFSM. [crnmedser@gmail.com](mailto:crnmedser@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Engenharia, Aluno Especial do Doutorado em Educação PPGE/UFSM e Diretor Geral do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria / CTISM / UFSM. [fuentes@ctism.ufsm.br](mailto:fuentes@ctism.ufsm.br)

preocupação com índices e numerários que, muitas vezes, não refletem a qualidade ou efeito social efetivo; jovens que passaram por experiências educacionais, muitas vezes, frustradas e marcadas pela exclusão, insucesso e abandono recíproco; instituição, gestores e docentes que não estavam adequadamente preparados e motivados para as mudanças que este novo cenário exigiria.

O PROEJA foi estabelecido em 24 de junho de 2005, por meio do Decreto 5.478/05, e, posteriormente, substituído pelo Decreto 5.840/06, que ampliou a abrangência anteriormente proposta para toda a Educação Básica e para toda a rede de ensino pública, incluindo o Sistema S<sup>3</sup>. A instituição do programa PROEJA surpreendeu e inovou por se tratar de uma política pública de duplo objetivo, ou seja: promoção de escolarização de jovens e adultos e formação profissional. Percebe-se, portanto, a intenção de dar novo significado à educação de jovens e adultos, modalidade educacional que padecia ao longo da história educacional do Brasil, por ter sido sempre vista como mecanismo de educação compensatória, sem o *status* de, muitas vezes, integrar a Educação Básica.

Tornam-se evidentes os desafios que se seguirão, pois não se pode tratar as relações educacionais de jovens e adultos descartando as suas experiências sociais e práticas de vida com o mundo do trabalho. Este Programa rapidamente identificou o seu *locus* no atendimento das demandas de estudantes oriundos de processos de exclusão, cujas experiências educacionais anteriores, por um ou vários motivos e situações, não atenderam às suas expectativas. A partir deste contexto, percebe-se a complexidade do Programa e, logicamente, que, por sua complexidade, não admitiria soluções simplistas ou vazias de significado. Isto impôs aos gestores das instituições diversos enfrentamentos, tais como: produzir um plano de curso participativo, com apoio dos professores e com sua organização curricular integrada; promover uma metodologia adequada ao perfil dos novos ingressantes; implementar mecanismos de assistência e de acompanhamento estudantil que favorecessem a produção do conhecimento e a permanência do estudante; proporcionar infraestrutura adequada à operacionalização do curso; promover a participação da comunidade escolar e a motivação necessária para um resultado emancipador e significativo para o jovem, adulto e trabalhador.

Destaca-se que se entende gestão educacional como um processo social de participação na escola, de modo a permitir que todos os sujeitos da comunidade escolar, através da elaboração, implementação e avaliação do projeto pedagógico tenham voz e vez. Nessa perspectiva, trata-se de uma gestão educacional escolar democrática e democratizante, possibilitadora de os sujeitos interagirem em prol de intenções comuns. Do mesmo modo, nesse entendimento, todos os sujeitos

---

<sup>3</sup> Sistema formado pelo conjunto de contribuições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição brasileira. Neste caso, especificamente o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC).

da escola são gestores, comprometidos com objetivos coletivos. Esse texto, então, originou-se de uma sistematização, ou seja, uma produção de conhecimentos mediante a reflexão, discussão e síntese dialógica. Nessa perspectiva, o artigo apresenta-se dividido em três partes: a) A contextualização e a busca pelo suporte teórico para a proposta pedagógica de um curso profissionalizante para jovens e adultos; b) A implementação de uma nova proposta pedagógica e os desafios dos gestores; c) Os mecanismos de assistência estudantil e as estratégias de permanência. Seguem-se considerações finais que objetivam finalizar a discussão até agora realizada e gerar condições de continuidade, uma vez que o tema educação profissional e educação de jovens e adultos não se esgotam.

### **A contextualização e a busca pelo suporte teórico para a proposta pedagógica de um curso profissionalizante para jovens e adultos**

Em uma perspectiva crítica, analisa-se o PROEJA como uma iniciativa que visa à garantia de condições melhores para o trabalho. Obviamente, não se desconhece que, inserido no sistema educacional com medida compensatória que intenciona propiciar condições de as pessoas que não realizaram seus estudos em tempo hábil, o fazerem, acaba por se conformar a concepções menos críticas de se analisar a educação e o contexto social. Para explicitar essa perspectiva que orienta esse trabalho, parte-se do entendimento de trabalho. Considerando-se o que afirma Marx (1996, p.208): “o processo do trabalho é entendido como condição natural eterna da vida humana” e é a intervenção do ser humano sobre a natureza para produzir e reproduzir a sua existência social, mediada pelas relações sociais de produção que os seres humanos estabelecem entre si. Então, o trabalho é ação humana natural e necessária na própria humanização. Porém, o trabalho foi inserido socialmente como condição de sobrevivência, criando-se o emprego, um contrato social necessário para os seres humanos incluírem-se no mundo do trabalho, agora formalizado. Do mesmo modo, as relações sociais de trabalho estabelecem uma contradição entre os que possuem os meios e modos de produção e os que possuem a força de trabalho. Estes vendem sua força de trabalho àqueles e inserem-se na produção, em acordo com suas condições, gerando a divisão social do trabalho. A partir da divisão social do trabalho foi cogitada a possibilidade de o pensamento estar desvinculado de uma ação, separando-se os que pensam e os que executam (CARVALHO, 2009), ocorrendo relações de poderes entre os que elaboram, conhecem (ou teorizam) – trabalho intelectual, e aqueles que executam o pensado ou “não sabem” – trabalho manual.

Esses aspectos estão no cerne da luta de classes. Tomando-se o que Gramsci (2004) dimensiona sobre a luta acirrada que existe no campo de disputa ideológica, por compreender que a

consciência está crivada pelas relações de classes e que a ideologia é um conjunto de ideias que orientam uma classe: para a filosofia da práxis<sup>4</sup>, as ideologias<sup>5</sup> não são de modo algum arbitrarias; mas, por razões de luta política, para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar outra, como momento necessário da subversão da práxis. Por práxis, entende-se: “[...] atividade real, objetiva, material do homem” (VÁZQUEZ, 2007, p. 30). Portanto, é superior à atividade, na medida em que esta não exige explicação. Também é superior à prática, entendida como “[...] ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício [...]”. (VÁZQUEZ, 2007, p. 33).

Tais elementos são fundamentais para se pensar o trabalho: como ação voltada a um fim, localizada em um espaço e um tempo social, marcado por questões ideológicas oriundas da luta de classes (luta entre os que detêm a posse dos meios de produção e os que detêm a força de trabalho).

Segundo Antunes e Alves (2004), na era da mundialização do capital, a classe trabalhadora no século XXI, em plena globalização, é mais fragmentada, mais heterogênea e ainda mais diversificada. Pode-se constatar, neste processo, uma perda significativa de direitos e de sentidos, em sintonia com o caráter destrutivo do capital vigente. Afirmam os autores (ANTUNES & ALVES, 2004) que o sistema de metabolismo, sob controle do capital, tornou o trabalho ainda mais precarizado, por meio das formas de subempregado, desempregado, intensificando os níveis de exploração para aqueles que trabalham. Para Frigotto (1993), educar neste contexto é explicitar criticamente as relações sociais de produção da sociedade burguesa, para pôr-se a caminho de sua desarticulação e criar as condições objetivas para que se instaure um novo bloco histórico, no qual não haja exploradores e explorados, proprietários e não proprietários, e que, pelo trabalho, mediatizado pela técnica, os seres humanos produzam sua existência de forma cada vez mais completa.

Conforme Saviani (2007),

[...] trabalho e educação são atividades especificamente humanas, isto é, apenas o ser humano trabalha e educa. A essência do homem é um feito humano e o que o homem é, é pelo trabalho, o mesmo trabalho que é um processo histórico (se desenvolve se aprofunda e se complexifica ao longo

---

<sup>4</sup> “Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir ex-novo uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente)”. (GRAMSCI, 1981, p. 18).

<sup>5</sup> De acordo com Löwy, “Para Marx, claramente, ideologia é um conceito pejorativo, um conceito crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante: as idéias das classes dominantes são as ideologias dominantes na sociedade”. (LÖWY, 1988, p. 12)

do tempo). O homem não nasce homem, ele precisa aprender a produzir a sua própria existência e a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. Então a origem da educação coincide com a origem do homem. Assim, no ponto de partida, a relação entre o trabalho e a educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir a sua existência no próprio ato de produzi-la; eles aprendiam a trabalhar trabalhando e lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. (SAVIANI, 2007).

Por meio da possibilidade da integração da Educação Profissional à Educação Geral, observa-se, tanto na gestão política, como no trabalho de professores, pesquisadores e dos movimentos sociais, a sinalização de uma convergência sobre um enfoque comum mesmo que seus objetivos fossem diversos: a formação unitária a partir do trabalho. O momento crucial, considerado por autores que constituíram historicamente o campo da pesquisa em Educação e Trabalho – e que configura um cenário político e ideológico para a Educação Profissional no contexto atual, visto que legitimou uma batalha que é histórica, filosófica, social e política na educação brasileira, foi a revogação do Decreto n.º 2.208/1997 e que, a partir do Decreto n.º 5.154/2004, possibilitou a retomada da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Esta retomada, em termos legais, foi considerada como o primeiro passo, para a realização da formação unitária com base no trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2004, 2005, 2007; KUENZER, 2006).

A dualidade entre formação geral humanística e básica e a formação técnica e profissional é estruturalmente contida no complexo social e, sob esta mesma condição, o currículo integrado - em sua conceituação e prática educacional - encontra-se inserido. Currículo integrado é uma das formas que o Decreto n.º 5.154 de 2004 sancionou para a integração entre Educação Básica e Profissional. Com esse decreto, tem-se, entre outras questões, a proposição de um currículo integrado entre educação geral e Educação Profissional, disposto durante quatro anos para a educação de nível médio. Dois anos depois, essa política se ampliou à Educação de Jovens e Adultos por meio da instituição em âmbito nacional do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Na seção seguinte, passar-se-á a relatar analiticamente a experiência vivida no CTISM, vista a partir da condição de gestores da Escola Técnica.

### **A implementação de uma nova proposta pedagógica e os desafios dos gestores**

Após a publicação dos Decretos que instituíram o PROEJA, a instituição passou por um momento de reflexão, de entendimento da intencionalidade do Governo Federal mediante uma ação forte e impositiva de um Decreto, obrigando a oferta em uma nova modalidade de ensino técnico para jovens e adultos. Sabe-se que o campo educacional, é espaço de interlocução política, o que rapidamente produz polaridades, dúvidas e reflexões. No CTISM não foi diferente, exigiu de seus Gestores a mediação e a argumentação necessária para a quebra da inércia natural que o novo produz. A seguir se apresentam os principais desafios enfrentados.

O primeiro desafio enfrentado pelos gestores da instituição foi a construção da base epistemológica, suporte necessário a uma proposta pedagógica significativa ao jovem, adulto e trabalhador. Esta dificuldade inicial foi superada por meio da construção de um plano de curso de forma participativa e estruturada com o constante suporte teórico de: professores; pesquisadores em Educação e de reuniões com representantes e dirigentes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). Entretanto, decisões importantes ainda deveriam subsidiar a escolha da habilitação profissional, e a interlocução política na defesa de uma modalidade de educação baseada em um projeto pedagógico integrado e único, na busca pelo fim da dicotomia entre o “fazer” e o “pensar o fazer”, ou seja, entre a prática e a teoria, visando a uma efetiva práxis.

Dentre os documentos normativos do PROEJA e a literatura sobre o currículo integrado, destacando-se autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004, 2005, 2008), por exemplo, observamos que é congruente a ideia de que a integração ocorre por meio do eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia. Os sentidos de trabalho, ciência, cultura e tecnologia tanto nos documentos normativos quanto nos planos de curso do PROEJA, indicam a existência de uma racionalidade tecnológica imperativa na sociedade atual capitalista, o que limitaria a formação integral dos sujeitos. A pesquisa no campo da educação se justifica ao considerar um intenso indício de necessidade – e de responsabilidade no papel de pesquisador – de constantes questionamentos e cuidados com a pesquisa, com o método e com o rigor científico na análise daquilo que se prescreve, sobre o que se realiza de fato no interior da escola e sobre o que se quer enquanto projeto de sociedade.

Os conceitos de ciência, tecnologia, trabalho e cultura, no centro das políticas curriculares para a Educação Profissional de nível médio, agora integrados à EJA, exigem analisar os sentidos que lhes são atribuídos no interior dos documentos oficiais e dos currículos. Com base nesses pressupostos teóricos, o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), vinculado à UFSM, implantou, em 2007, o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Eletromecânica (noturno) na

Modalidade Educação de Jovens e Adultos. A escolha da habilitação profissional em Técnico em Eletromecânica – eixo Controle e Processos Industriais, do catálogo nacional de cursos técnicos, deveu-se principalmente à amplitude de atuação desta formação profissional, possibilitando ao egresso deste curso inúmeras possibilidades de atuação nos campos da eletricidade, mecânica e tecnologias afins. Considerou-se, ainda, a longa experiência institucional nas áreas de eletricidade e mecânica, produzindo uma sinergia entre estas áreas profissionais.

A partir de então, o programa PROEJA/CTISM se apresenta como um novo desafio pedagógico institucional, pois exige o repensar dos métodos de ensinar, aprender e avaliar. Historicamente, o CTISM realizava o ingresso de estudantes por meio de seleção pública em um processo basicamente meritocrático. Tal processo implicava um perfil estudantil que pode ser considerado de "bom" nível intelectual. Esse fato pode ser comprovado pelas estatísticas da Comissão Permanente de Seleção da Escola (COPEP-CTISM), que revela médias elevadas de candidatos por vaga ofertada. Ele induz a atuação docente dentro de um contexto diferenciado na educação brasileira, condicionando a prática pedagógica dos professores a esse cenário. No curso PROEJA proposto, o acesso é sedimentado em critérios sócio econômicos, considerando ainda fatores associados ao tempo e percurso educativo do candidato. Logicamente, passa a fazer parte da práxis do professor diferenciadas características do estudante. Nesse momento, é necessária a mediação do Gestor, proporcionando espaços e tempos adequados de educação aos professores, dentro do Colégio, além de aporte profissional de acompanhamento e da proposição de alternativas conciliadoras na relação entre professores e estudantes. Neste desafio, em que se inter-relacionam aspectos metodológicos e didáticos, não se podem desprezar as experiências pedagógicas nas quais os conhecimentos transformados e/ou produzidos se relacionam com a experiência individual de vida tanto de estudantes quanto de professores. O gestor deve apontar em direção a um processo que promova processos educativos adequados em aula e nos laboratórios, garantindo que os estudantes obtenham acesso à tecnologia e avanço gradativo na composição de diferentes perspectivas de vida, em um horizonte de emancipação do sujeito e do técnico capaz de enfrentar novos caminhos no mundo do trabalho.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p.29); nesta perspectiva de Freire é que surge o desafio aos professores, o qual emerge da relação entre teoria e prática, pois as questões cognitivas apresentam-se em função das solicitações da vida prática. Os sujeitos - estudantes e professores das turmas do Curso Técnico em Eletromecânica, na modalidade PROEJA (CTISM-UFSM) estão concatenados e conhecendo as realidades individuais, anseios e expectativas desse grupo que desafia e proporciona um ambiente de reconstrução pedagógica em



torno do pensar-agir ou pensar-fazer e suscita tentar entender o que pensam os professores e estudantes inseridos no Programa e sobre como ocorreu (e ocorrerá) a articulação e construção desse elo didático e profissional entre eles.

### **Os mecanismos de assistência estudantil e as estratégias de permanência**

Observando-se a realidade analisada, percebe-se que o PROEJA reinsere nos ambientes escolares estudantes que apresentam déficits educacionais e são marcados por diversas experiências e trajetórias educativas nem sempre ricas em significado, o que resulta em elevada desconfiança no resgate social por meio da educação. Toda e qualquer oferta exterior ao ambiente escolar, que proporcione melhorias nas suas condições sociais imediatas, torna-se motivo de abandono e desistência. Aliado a este fato deve-se considerar o tempo educativo necessário à profissionalização do Técnico de Nível Médio, três anos mais o período de estágio curricular obrigatório. Este período de tempo é considerado, por vários estudantes do PROEJA, como perspectiva muito distante. Surge então novo conflito de interesse polarizado no tempo necessário à adequada condição pedagógica e o tempo suportável pelos sujeitos por suas necessidades econômicas e sociais. Novamente, torna-se indispensável uma política de permanência e assistência ao estudante cuja ação dos gestores de forma adequada e harmoniosa, é imprescindível ao êxito do programa e a garantia da menor taxa de evasão possível. No âmbito do PROEJA, o Governo Federal proporcionou aos estudantes deste Programa uma Bolsa de Assistência Estudantil pelo período de curso. Entretanto, não basta a esse processo educacional apenas este tipo de auxílio financeiro; no CTISM foi implantado um serviço de apoio psicopedagógico. Este serviço visou à aproximação do estudante com o ambiente escolar, proporcionando acolhimento, apoio constante e motivação em sua trajetória. Com certeza, essa estratégia proporcionou a permanência de diversos estudantes que, em determinado momento, necessitaram de motivação e apoio. Neste cenário, é que o incentivo, o diálogo e a mediação por parte dos gestores tornam-se extremamente necessários e condições essenciais e diferenciadas para o sucesso ou fracasso institucional deste Programa.

### **Considerações finais**

A implantação e execução de um projeto pedagógico como o PROEJA proporcionam ao gestor explorar o significado da construção e do desafio existente nas relações vivenciadas pelos profissionais em educação e de estudantes que retomaram estudos após vários anos afastados do sistema educacional. O trabalho dos gestores é tarefa complexa na implementação desta política educacional. Devem-se articular ações que envolvem atores (Governo, Gestores, Professores,

Estudantes) com interesses não necessariamente convergentes, o que implica em muitos desafios. Logicamente, constitui-se um problema complexo, exigindo um conjunto de soluções articuladas, em constante processo de reavaliação e realinhamento de ações.

Na leitura da realidade pelos gestores, permanecem questionamentos: qual a extensão da necessidade do repensar o trabalho pedagógico dos professores, como sujeitos comprometidos com a educação profissional e tecnológica de jovens e adultos? Como tornar esses estudantes sujeitos confiantes e proativos na sua reintegração ou vivência como cidadão? Infere-se que o Proeja seja uma política adequada na diminuição das diferenças sociais e históricas existentes na sociedade brasileira e explorar as suas possíveis virtudes e incongruências torna-se um chamamento ao pesquisador, pois ter-se-á a abordagem de um instrumento que permite "... investigar-se um fenômeno atual dentro do contexto de vida real, onde as fronteiras entre fenômeno e contexto não são claramente definidas..."... Yin (1990 apud CAMPOMAR, 1991, p.2). Nesse aspecto específico de Educação de Jovens e Adultos, será necessário considerar o que escreveu Saviani (1982) nas Sete Lições sobre Adultos, quando explicita que:

[...] em sentido amplo (e autêntico) a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos. Desta maneira deve-se justificar lógica e sociologicamente o problema da educação de adultos. A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função dos seus interesses. Por consequência, educação é a formação do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos. Desse modo, a educação é um processo, portanto é o decorrer de um fenômeno (a formação do homem) no tempo, ou seja, é um fato histórico. Todavia, é histórico em duplo sentido: primeiro no sentido de que representa a própria história individual de cada ser humano; segundo, no sentido de que está vinculada à fase vivida pela comunidade em sua contínua evolução. Sendo um processo, desde logo se vê que não pode ser racionalmente interpretada com os instrumentos da lógica formal, mas somente com as categorias da lógica dialética. (SAVIANI, 1982).

Configura-se explicitamente a questão da dialética objetividade/subjetividade; a educação é dual, antiparalela, uma vez que a sua prática pressupõe mediações subjetivas. O trabalho

pedagógico requer dos professores uma contínua atenção diante das possibilidades da impregnação de uma ideologia nessa atividade, quer seja em aulas, nos laboratórios, nas pesquisas ou em outros campos da sua dimensão e existência na sociedade. Assim, na instituição escolar, ocorre o imbricamento do projeto coletivo da sociedade com os projetos pessoais de estudantes e professores; a escola torna viável a transformação das ações pedagógicas teóricas em práticas educacionais, permeadas de construções políticas de cidadania que vem ao encontro (ou não?) dos anseios dos sujeitos (estudantes). Se a sociedade necessita das atividades dos educadores para concretizar os seus objetivos, os trabalhadores em educação precisam da perspectiva política e filosófica do projeto social para compreender a significação, a intenção e orientação compartilhada da intervenção junto aos educandos.

Seria trivial se os Gestores da Educação Profissional pudessem antever o futuro, entretanto isto é algo impossível. Resta-lhes então a constante reflexão e o emprego da dialética sobre todos os dualismos históricos e debates ideológicos entre capital e trabalho. O Governo da Presidenta Dilma Rousseff (2001 até a atualidade), reestruturou o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC. Observa-se nessa mudança, um desvio senão intencional, ao menos, desavisado, de foco pelo Governo Federal, com um forte direcionamento a implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC. Novamente tornam-se pauta de debates antigas questões como: o emprego, o mercado e o mundo do trabalho, a empregabilidade, a formação inicial e continuada de trabalhadores; com que interesses? A quem atende? E quem será submetido a essa política? Alie-se a esse somatório de fatos, a destinação de recursos Federais ao Sistema S, que não é parte integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e teremos um caldo efervescente que nos remete a duvidar da efetiva transformação da situação educacional brasileira. E com relação ao programa PROEJA, pelo que vivenciamos em um passado recente e o que se apresenta na atualidade, percebemos que seu futuro é incerto e pouco promissor.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo e ALVES, Giovanni. **As Mutações no Mundo do Trabalho na era da Mundialização do Capital**. Rev. Educação e Sociedade, vol. 25, p.335-351 maio-agosto/2004.
- BRASIL. SETEC / MEC, **Documento Base do PROEJA**, agosto 2007.
- CAMPOMAR, M.C. **Do uso de “estudo de caso” para pesquisas em dissertações e teses em administração, 1991**. Disponível em: <http://www.fearp.usp.br/fava/pdf/Campomar.pdf>. Acesso em 23 de julho de 2012, às 15h.
- CARVALHO, V. F. de. **Trabalho e Luta de Classes em Marx como Luta e Unidade dos Contrários e a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro, EPSJV, 2009.
- COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL (CTISM) - UFSM. Projeto Político Pedagógico, Santa Maria, 2011. Disponível em [www.ufsm.br/ctism](http://www.ufsm.br/ctism)
- COLONTONIO, E. M. **O currículo integrado do PROEJA: Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia em tempos de semiformação**. UFPR, Curitiba, 2010.
- DENZIN, N. & LINCOLN, Y. “A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa”. In DENZIN Norma & LINCOLN Yvonna [et alli]. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 16 – 42.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 14º ed./ São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A Política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Campinas, SP, 2005.
- GRAMSCI, A. **A Concepção Dialética de História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 4ª. Edição, 1981.
- LÖWY, M. **Ideologias e ciências sociais – elementos para uma análise marxista**. 4ª.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1988.
- MARX, K. **O Capital**, Crítica da Economia Política. São Paulo: Nova Cultura, Coleção Os Economistas, 1996.
- MÉSZÁROS, I. **A crise do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- SAVIANI, D. “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”: **Revista Brasileira de Educação**. V.12 n.34 janeiro / abril, 2007.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

**EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CONTEXTO DE POBREZA  
Y/O EXCLUSIÓN SOCIAL**

Beatriz Angélica García, Julieta Analía Gómez, María Cecilia Lacanette, Mirta Edith Arce, Valeria Mapelli

Instituto Nacional de Formación Docente y Técnico N° 77, Vicente López

[institutosuperior77@yahoo.com.ar](mailto:institutosuperior77@yahoo.com.ar); [licbeatrizgarcia@yahoo.com.ar](mailto:licbeatrizgarcia@yahoo.com.ar)

El Proyecto de Investigación se presenta en el marco de la convocatoria del INFOD 2010<sup>1</sup> "Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares", y se realiza de marzo de 2011 a julio de 2012. También agradecer a la Escuela Primaria de Adultos N° 702 de Vicente López que ha participado del proyecto. La investigación aborda la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en un contexto de pobreza y/o exclusión social; es un estudio de caso de la Escuela N° 7022 y el universo de estudio son los estudiantes de la Cohorte 2006/2010. Pretende explorar y explicar las situaciones de ingreso, permanencia, deserción escolar y egreso de los estudiantes de las Escuelas Primarias de Adultos investigando tendencias sobre la situación actual de Jóvenes y Adultos con primaria incompleta que, por diversos motivos, han quedado fuera de la educación primaria y desean completar este nivel. La elección del tema de investigación se debe las inquietudes de docentes y estudiantes del ISFDyT N° 77 como consecuencia de las prácticas docentes y profesionales que realizan en Escuelas de Adultos y se vincula con la inquietud del equipo de conducción y gestión de la Escuela de Adultos N° 702 sobre distintas problemáticas socioeducativas que la atraviesan.

El marco teórico comprende una revisión de las leyes argentinas vinculadas a la educación primaria obligatoria, se presentan definiciones sobre los conceptos de vulnerabilidad social y educativa y por último se hace referencia a las trayectorias educativas de los estudiantes. Mirada desde la perspectiva de los derechos, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) consagra que *"toda persona tiene el derecho a la educación... al menos en lo concerniente a la instrucción elemental... y obligatoria"*, garantizada jurídicamente. Transcurrida una década del siglo XXI, la meta de la inclusión educativa en la Argentina, ha extendido la cobertura y ampliado la red escolar

---

<sup>1</sup>.- Aprobado por Resolución 109/10.

<sup>2</sup>.- La Escuela N° 702 San José de Calasans pertenece a uno de los dos Nucleamientos escolares del Distrito de Vicente López siendo el que le corresponde el Nucleamiento N° 2.

como responsabilidad fundamental del Estado. Desde esta perspectiva, aún cuando se aboga por la justicia social hay acciones institucionales a implementar, se observa que las reformas en la estructura del sistema educativo abrieron una brecha en muchos jóvenes que no pudieron completar su escolaridad primaria. .

La complejidad de este objeto de estudio nos decide a abordarlo desde un encuadre social, institucional y pedagógico, que nos permitirá ahondar en los diferentes factores que están incidiendo en el ingreso, permanencia, deserción escolar y egreso de estos jóvenes y adultos que cursan en escuelas de adultos.

La pregunta que orienta la investigación es: ¿cuáles son los factores que intervienen en el ingreso, la permanencia, deserción escolar y egreso de los estudiantes, tanto de analfabetos como de aquéllos que buscan otra chance educativa en la Escuela N° 702 de Vicente López? Nuestra hipótesis de trabajo es la siguiente: la situación socioeconómica de los estudiantes y sus familias incide en sus trayectorias escolares. Se investigan tendencias de vulnerabilidad educativa y social en jóvenes y adultos con primaria incompleta que por diversos motivos han quedado fuera de la educación primaria y que desean completar y finalizar este nivel. La población escolar que concurre a la EPA vive en condiciones de vulnerabilidad social y de “múltiples pobreza” (Sirvent, M. T., 2008) y ha fracasado en sus aprendizajes escolares sin haber podido terminar el nivel primario en los plazos correspondientes.

El objetivo general es: analizar la situación de los estudiantes de la cohorte 2006/10 respecto a los factores que intervienen en el ingreso, permanencia, deserción escolar y egreso de la Escuela N° 702 de Vicente López. Los objetivos específicos son: Identificar los marcos teóricos que sustentan el análisis de la investigación. Describir los rangos de edad y la situación socio-económica, educativa y cultural de los estudiantes. Realizar la articulación entre estudio, trabajo y recursos económicos de la familia del alumno y su condición de ingresante, permanente, desertor y/o egresado. Averiguar los motivos por los cuales los estudiantes abandonaron la escuela primaria y la EPA. Analizar el impacto que la LFE tuvo en la EPA. Investigar el funcionamiento institucional y el trabajo docente con años y/o ciclos integrados. Describir estrategias cotidianas institucionales de la Escuela N ° 702 que generan la permanencia y evitan la deserción de los alumnos. Analizar fortalezas y debilidades que los alumnos tienen para dar continuidad a sus estudios. Recuperar

relatos contruidos por los estudiantes acerca de su biografía escolar. Generar instancias de intercambio entre los diferentes actores sociales involucrados en la presente investigación.

A lo largo de esta investigación se han documentado, mediante el trabajo en terreno, informaciones y algunos de los debates que atraviesan el campo de la educación de adultos. Se trata de comprender a la educación como un derecho que hace a la dignidad humana, con características de participación ciudadana.

El marco metodológico lo construimos a través de una lógica combinada cuanti-cualitativa. La primera, desde un supuesto epistemológico positivista, permite hacer una separación entre nosotros-equipo y el objeto de estudio (Boniolo, P., Dalle, P. Elbert, R. & Sautu, R., 2005). El enfoque cualitativo posibilita conocer mejor las apreciaciones, sentidos y significados que los alumnos y ex alumnos construyen en relación a sus trayectorias educativas fragmentadas o no y elaborar conclusiones a partir de sus testimonios y relatos que tienen una textura densa (Dell Anno, A, Corbacho, M & Serrat, M.; 2004). Esta consideración remite al postulado del paradigma interpretativo. Se propone entender lo sucedido desde la perspectiva del actor, tal como él lo puede relatar (Becker, 1974). Se retoman fuentes bibliográficas, se amplía el corpus teórico, se confecciona un archivo electrónico y se realizan reuniones con la directora. Se hace un relevamiento censal de los alumnos y se elabora un cuestionario piloto y luego, el definitivo.

El trabajo de campo se organiza en varios momentos: observación participante y administración de encuestas a los alumnos, realización de entrevistas semi-estructuradas a la directora y siete docentes y entrevistas en profundidad a un ingresante, un desertor, un permanente y un egresado. Se confecciona la matriz para los datos cuantitativos y se desgraban las entrevistas; se analizan e interpretan los resultados obtenidos y se elaboran conclusiones. El cuestionario se utiliza para investigar la situación de vulnerabilidad social y educativa de los alumnos y la relación entre el máximo nivel educativo alcanzado por los integrantes de la familia y la biografía escolar del alumno. Se busca obtener información a partir de las siguientes variables y dimensiones: edad y sexo del matriculado, escuela primaria de adultos a la que asistió, año de matriculación y ciclo. Situación del alumno: ingresante, permanente, desertor y egresado. Motivos de abandono de la escolarización primaria y razones de ingreso a la EPA. Abandono y/o reinicios en dicha escuela. Sólo para desertores: motivos de abandono. Para egresados: actividad laboral y/ o estudiantil actual. Para ingresantes y permanentes: situación ocupacional actual según sexo y tipo de actividad laboral rentada y/ o subsidiada. Para todos: cobertura en salud, lugar de residencia, tipo y régimen

de tenencia de la vivienda; número de habitaciones y características socioculturales: utilización del tiempo libre. Información sobre el grupo familiar: cantidad de integrantes, nivel educativo máximo alcanzado e ingreso económico mensual.

Las entrevistas como técnicas de recolección de datos permiten un mayor acercamiento al otro y tienen por objeto obtener, registrar y recuperar a través de la relación cara a cara, las experiencias de vida escolares, posibilitando el enriquecimiento de los datos cuantitativos (Oxman, C., 1998). Las entrevistas en profundidad se usan para conocer las biografías escolares y a en los docentes el objetivo es conocer si existe o no precariedad institucional en cuanto al material didáctico disponible, si el trabajo docente con grados y/o ciclos integrados condiciona la permanencia o la deserción, qué prácticas institucionales se impulsan para la retención escolar y el impacto que tuvo la LFE en la escuela primaria de adultos.

En una primera etapa se realiza un relevamiento censal de la Cohorte 2006-2010 con un total de 1576 alumnos y luego seleccionamos 315 alumnos (20 %)<sup>3</sup> con un muestreo estratificado, debido a la diversidad de variables del cuestionario. El universo de docentes es veinticinco. La muestra es intencional y se seleccionan casos típicos: la directora y un docente por cada escuela. Para el procesamiento de los datos de las encuestas se usa el programa Excel y para el análisis del cuestionario predeterminado se utilizan medidas estadísticas descriptivas de reducción de datos y análisis univariado y bivariado. Luego se realiza— parafraseando a Vasilachis de Gialdino (1993) un análisis en espiral, de combinación, obtención y análisis (doble hermenéutica), se confeccionó el Informe Final. Respecto del contexto geográfico y escolar, la Escuela N° 702 (sede)<sup>4</sup> está ubicada en el Conurbano Bonaerense y dependen de ella, tres Centros de Educación de Adultos (CEA)<sup>5</sup> y tres Servicios fuera de Sede (S.F.S.)<sup>6</sup> que funcionan en turno tarde (TT) y/o vespertino (TV). El horario de clase es de tres horas diarias y tienen 3 ciclos. Los S.F.S y CEA tienen una población escolar del contexto local, van alumnos del barrio. Los CEA Nos. 706, 707 y 709 están

---

3.- No respondieron a la encuesta 85 personas, quedando la muestra con 230 encuestados

4.- Ubicada en Florida, partido de Vicente López fue inaugurada hace más de 50 años y es la más antigua del partido de la modalidad de Educación de Adultos.

5.- Los CEA funcionan todos en turno vespertino y son: CEA N° 706 ( Villa Martelli ) ; CEA N° 707 (Vicente López ) y el CEA N° 709 (Munro).

6.- Escuelas satélites que se movilizan a lugares donde la demanda poblacional educativa lo requiera: S.E.F. Barrio Las Flores (Florida) que funciona en turno tarde y vespertino en las instalaciones de una iglesia católica dentro de un barrio de emergencia; S.E.F. Italavia (Villa Martelli) que funciona en turno tarde dentro de las instalaciones de una fábrica metalúrgica en zona precaria y fabril y S.F.S La Tahona (Barrio Las Lomas, Olivos) que funciona en turno vespertino en una sociedad de fomento dentro de un barrio de emergencia. Los S.F.S están ubicados en “barrios precarios” (Gravaro, 2003, Almeigeiras, 1996) que dan cuenta de diferencias históricas, socioeconómicas y tempo-espaciales donde funcionan los EPA. Una docente comenta: “*empecé en Las Flores hace unos años pero la escuela funciona desde hace muchos años, cuando todo era villa, los departamentos vinieron después. La población siempre fue la misma, pobre, acá hay muchos problemas, los chicos están solos, las madres trabajan todo el día y no van a la escuela primaria, pensar que hay dos en la zona...*”. Se habla de barrios “pobres”.



en edificios escolares y en el contra turno funcionan escuelas primarias. El CEA N° 706 recibe todos sus alumnos del Barrio Las Flores. Los alumnos del CEA N° 709 y de la Escuela N° 702 (sede) en el turno vespertino “son en su mayoría varones” (docente). La Escuela N° 702 (sede) comparte el edificio con una escuela primaria y una secundaria.. La Escuela N° 702 posee en todos los establecimientos años únicos y/ o agrupados y, a la sede, concurren al 3er ciclo sólo jóvenes que vienen de todo el distrito.

El Nucleamiento N° 2 de Vicente López, funciona con escuelas satélites que se movilizan a lugares donde la demanda poblacional educativa así lo requiera.

Respecto de los alumnos, los porcentajes de los ingresantes, permanentes, desertores y egresados son 7%, 30 %, 8 % y 56 % respectivamente . Hay escuelas que en diferentes años y ciclos no tienen alumnos. La matrícula aumenta en todas del 1er ciclo al 3ro. La Escuela N° 702 (sede) es la que tiene mayor matrícula por ciclo y por año y corresponde el 2do lugar a S.F.S Las Flores. Los otros dos S.F.S. tienen menos matrícula. El porcentaje de mujeres que asisten a los 3 ciclos siempre es mayor que el de los varones y las cifras más significativas del 3er ciclo se encuentran en los siguientes intervalos de clase: 19 a los 22 años (44 %), 23 a 26 años (26 %) y 27 a 30 años (15 %); a partir de los 31 años se produce un descenso muy importante que se extiende hasta las categorías de mayor edad. Las edades de los matriculados van desde 15 años a más de 50 años, pero en esta cohorte se observa un predominio de adolescentes y jóvenes por sobre los adultos. Los motivos de deserción de la escuela primaria son en primer lugar las dificultades de aprendizaje (65,22 %), le siguen razones económicas con 21,30 %; el resto se distribuye en laborales (5,65 %), familiares (3,91 %) y personales (0,43 %), otras opciones (0,43 %) y no contesta (0,87%). Cuando se les pregunta a los alumnos sobre los motivos por los cuales ingresaron a la EPA la respuesta por orden de prioridad, según tres opciones elegidas, es buscar empleo (40 %), continuar estudios con 24 % y necesidad de obtener un título (10 %); le siguen satisfacer al cónyuge, padres y/o hijos (7%), obtener más conocimientos y brindar apoyo escolar a familiares (4%), ampliar vínculos (3%), por convicción, cumplir una meta y ascender en el trabajo (2%) y con 0 % otros y no contesta. La categoría de variable que más se repite es buscar empleo. Las opciones de los alumnos en relación a motivos que lo llevaron a abandonar la EPA nos muestra una distribución relativamente heterogénea. Se jerarquizan la búsqueda de trabajo (26 %) y la atención de hijos y hermanos menores (16 %). La falta de apoyo familiar, la violencia familiar y el trabajo sin horario fijo aparecen con porcentajes similares: 12 % y 11 % para los dos motivos últimos. Fuera de la categoría otros (4 %) y del desinterés y aburrimiento (2 %) les siguen en orden de importancia, las dificultades

de aprendizaje y los problemas de salud personales y familiares (7 % cada uno). La mayoría de los alumnos abandonaron y/o reiniciaron de 1 a 3 veces. La categoría modal corresponde a aquéllos que abandonaron una vez.. Entre los ingresantes y permanentes el 49 % trabaja temporariamente y estudia y el 22 % trabaja permanentemente y estudia; no trabaja el 14 %, sólo estudia el 11 % y los jubilados/pensionados que estudian son el 4%. El tipo de actividad laboral rentada y/o subsidiada con mayor porcentaje son las changas (49 %) y planes sociales (9 %), le siguen los empleados con relación de dependencia (14%) y sin relación de dependencia (7 %). Los datos revelan que el 65 % de la población muestral trabaja informalmente y precariamente. Del 100 % de los egresados, el 55 % sólo trabaja y el 27 % sólo estudia; trabaja y estudia el 10 % y no trabaja ni estudia el 4 %. La mayoría se atiende en hospitales públicos y CAPs<sup>7</sup>. En cuanto a las actividades realizadas en tiempo libre los mayores rangos corresponden a mirar televisión, pasear al aire libre dentro del barrio, realizar algún deporte y reunirse con amigos. Sólo un 2% lee y otro 2 % usa la computadora.

Con referencia al grupo familiar hay un predominio de 4 a 6 integrantes, el nivel educativo máximo alcanzado modal es primaria completa, al 86 % no les alcanzan los ingresos mensuales, el lugar de residencia que predomina es el asentamiento precario y el tipo de vivienda es la casilla en terreno fiscal. El 100 % de las familias posee luz eléctrica, el 95 % agua corriente y predomina el gas natural. La cantidad de habitaciones por vivienda varía de acuerdo al número de integrantes, pero se destacan un 68 % de 2 habitaciones en las familias que tienen de 4 a 6 integrantes. El 50 % de los alumnos plantea la necesidad de que la EPA ofrezca oportunidades de aprendizajes útiles que les permitan competir en el mercado laboral y para continuar estudios secundarios. Destacan que no saben si lo aprendido les va a servir como conducto de movilidad social o para la vida .El 50 % resalta la atención que los maestros les brindan o brindaron al escuchar sus problemas personales que, muchas veces, los llevan a situaciones de inasistencias reiteradas o abandono. Salvo la egresada, los tres alumnos restantes abandonaron y reiniciaron dos y tres veces la EPA. En los relatos se observa que ellos realizan valoraciones referidas a la experiencia de la escuela vinculada no sólo a la dimensión material de sus vidas sino a “una relación de interdependencia entre el sujeto y los ámbitos socioculturales en los que participa”. (Saucedo Ramos, C., 2003). Se advierte que existe una matriz de vivencias ligada a la posibilidad de terminar la primaria por los vínculos con lo educativo y lo escolar. Las frases de los alumnos permiten capturar procesos individuales, familiares y sociales que se identifican con un camino que supone vinculación y revinculación escolar por situaciones de retiro forzado muchas veces, pero también por alejamientos no deseados.

---

<sup>7</sup> .- CAPs ( Centros de Atención Primaria de la Salud).

Reconocen a la escuela como un grupo de pertenencia importante y asocian los problemas económicos, sociales y culturales a la situación de pobreza de la mayoría de sus compañeros. *“Los saberes adquiridos no sé si me sirven, pero hoy entiendo cosas que antes no entendía, se me abrió la cabeza.”* (Egresada). Tener capital escolar como capital cultural y social se ve como un atributo valorado por los estudiantes a pesar de los condicionamientos estructurales que funcionan como obstáculos. *“Si pienso sólo en que vivo en un asentamiento y no voy a poder salir adelante, me resigno y qué...es mejor tirar del carro...terminar la escuela es un paso importante”.* (Ingresante).

Respecto de los docentes ante las preguntas acerca de las razones por las que los alumnos no pudieron completar a término su nivel de escolaridad primaria y en qué condiciones ingresan a la EPA, el 40 % opina que fue a causa de la LFE y el otro 40 % habla de abandono y falta de contención familiar, problemas de conducta, deserción, expulsión del sistema educativo, dificultades de aprendizaje, obstáculos en la socialización normal, analfabetismo, situaciones de trabajo y necesidad de cuidar hermanos. El 20% restante opina que la causa de deserción es la vigencia de una escuela tradicional que brinda una educación bancaria, con estructuras rígidas no adecuadas a la realidad actual.

El 40 % de los maestros cuenta que algunos alumnos están en conflicto con la ley por robos y hurtos y el otro 60 % dice que hay estudiantes que trabajan ocasionalmente. Al preguntar por fortalezas, debilidades, limitaciones y posibilidades de los alumnos para dar continuidad a sus estudios, el 60 % de los maestros responde que las fortalezas pasan por la búsqueda de superación y apoyo de los padres en pocos casos. Otros tienen ganas de finalizar la escuela. El 40 % reconoce resiliencia en algunos alumnos, lo que les permite lograr éxitos escolares a pesar de situaciones de vulnerabilidad social. El 60 % destaca como debilidades el desgano, el consumo de alcohol, los problemas cognitivos, la falta de hábitos de estudio, la baja autoestima, la imposibilidad de poder construir un proyecto a futuro y el cansancio por razones de trabajo. El 40 % considera factores limitantes a los contenidos curriculares mínimos, la existencia de grupos integrados, la falta de formación para las adaptaciones curriculares, etc. En realidad estas limitaciones están relacionadas con el rol docente. En relación a las posibilidades, el 80% las considera responsabilidad de los formadores que deben tener como objetivo el trabajo áulico en un clima de contención. El 20 % opina que los más responsables son los que van a continuar el nivel secundario. Se investiga también acerca de las prácticas que se instrumentan para garantizar la permanencia, el egreso y evitar abandonos. El 100 % de los docentes responde que tienen en cuenta los saberes previos, temas de interés de los alumnos y por último, caracterizan a las trayectorias escolares como irregulares.

En relación a las consecuencias de trabajar con ciclos agrupados, el 80% lo percibe como una desventaja porque requiere mucho trabajo extra-clase del docente. El 20 % destaca como positivo que haya grupos heterogéneos. Los alumnos mayores se convierten en referentes positivos de los adolescentes y se establece una asociación entre problemas económicos familiares que determinaron una escuela primaria inconclusa y las situaciones que provocan abandonos en la EPA. Los alumnos manifiestan diversos motivos de deserción escolar vinculados a esta última; el de mayor porcentaje es la búsqueda de trabajo. Otras problemáticas elegidas muy significativas fueron la atención de hermanos menores y en el caso de los jóvenes, la atención de hijos; un 5% señala el embarazo adolescente. Observamos que el 65,22% habla de dificultades de aprendizaje en la escuela primaria. Se realiza nuevamente una apreciación semejante entre lo que dicen los docentes y aquello que consideran los alumnos. La falta de apoyo familiar se presenta también como una constante para lograr la permanencia. Esta ponderación es realizada por docentes y alumnos.

La información lograda y consignada a través de las encuestas muestra indicadores de pobreza material en relación a tipo de vivienda, lugar de residencia y cantidad de habitaciones disponibles.

Reclamos de mejor servicio escolar se registran en el ítem de observaciones tales como una merienda, la posibilidad de leer diarios en papel o través de Internet. Una alumna destaca que “la escuela es pobre como nosotros”, juicio de valor que también es realizado por una docente, haciendo referencia a la precariedad institucional en cuanto a falta de recursos y a una Cooperadora que inventa formas de obtenerlos. Cuentan con pocas computadoras y les faltan recursos humanos como un equipo de Psicología. Otro de los problemas detectados está vinculado con el equipamiento y material didáctico pensado para niños y no para los adultos. Una maestra expresa que “tampoco existe un diagnóstico del uso que se hace de ellos.”(Alicia). En las visitas a los SFS de menor matrícula (La Tahona e Italavia) se observa que madres jóvenes están presentes en las aulas con cochecitos. Al concurrir más mujeres que varones, aunque en un porcentaje mínimo, se puede inferir la necesidad de diseñar espacios para la contención de los niños. Los motivos por los cuales los estudiantes buscan una segunda chance educativa en la escuela de adultos forman parte de las raíces de la situación económica y social de los jóvenes y adultos: fundamentalmente dificultades de aprendizaje y problemas económicos. La pobreza de entendimiento, tal como la entiende Sirvent, se constituye en una dimensión explicativa de la situación de vulnerabilidad socio-educativa. Los adultos mayores tienen motivos personales más vinculados a la opción de constituirse en referentes de sus hijos, palpándose un sentimiento meritocrático que está vinculado no sólo a lo personal sino a lo social.

Los alumnos entrevistados en profundidad refieren biografías escolares discontinuas por razones de pobreza material y de necesidades de protección de sus familias parentales o hijos, en el caso de las jóvenes embarazadas. Aún en quien ha desertado más de una vez en la EPA, existe el deseo de retomar los estudios y la convicción de poder lograrlo. La percepción de los cuatros alumnos entrevistados es que en la escuela se establecen buenos vínculos con los pares y con los maestros. Esto les permite un sentimiento de pertenencia que se convierte en un recurso simbólico importante para terminar el nivel primario. Insisten en la comprensión de los docentes como un estímulo significativo para seguir adelante. Las visitas a las escuelas y observaciones de diferentes situaciones institucionales y actividades áulicas permiten vislumbrar un gran costo personal y moral de los maestros por trabajar sin el apoyo necesario, en un medio de carencias y deterioro de infraestructura. Ellos destacan siempre la ausencia de equipos de orientación para dar respuesta a las necesidades de seguimiento individual y familiar ante situaciones de abandono y riesgo social de sus alumnos. El esfuerzo por encontrar eventuales soluciones a las situaciones de deserción escolar corre por cuenta del compromiso de los docentes y de la directora.

Hay que destacar que a partir de la reforma educativa de los 90 hubo una des-institucionalización escolar que significó la imposibilidad de muchos alumnos de completar 9° grado y, por lo tanto, no poder terminar el 3er ciclo de la EGB; de allí que se incorporan a la EPA como única opción de terminalidad. Hubo una expulsión encubierta de la escuela primaria, se le sugiere al alumno que busque otra escuela y la solución pasa por la posibilidad de asistir a la EPA dada la edad del mismo. En ella se nivela para abajo a fin de que los adolescentes, jóvenes y adultos terminen y puedan contar con una titulación para la inclusión laboral. No podían ingresar a los Bachilleratos de Adultos y al secundario por el desfasaje de edad con los alumnos regulares de dicho nivel. La fragmentación del sistema educativo se visualiza en el gran incremento que tuvo la matrícula del 3er ciclo en la EPA con alumnos de sectores empobrecidos. Otra cuestión muy importante a tener en cuenta es la tensión entre las actitudes de los docentes del tercer ciclo de la EGB y las prácticas educativas que se llevan a cabo en la escuela de adultos donde se prioriza la asistencialidad, restando espacio al rol pedagógico de la escuela. Se naturaliza en el hacer diario la adaptación a las necesidades materiales, culturales y afectivas de los alumnos más vulnerables. Los maestros siguen trabajando en forma tradicional, aunque lo hacen teniendo en cuenta las necesidades de sus alumnos en relación a saberes previos y significativos para sus vidas.

En relación a la descripción de las debilidades y limitaciones de los alumnos que funcionan como factores asociados al ingreso, permanencia, abandono y egreso, vemos que hay una percepción de despojo de los más vulnerables desde su capital económico, social, cultural y simbólico: problemas

cognitivos, no visualizar la posibilidad de construir un proyecto a futuro, cansancio por razones de trabajo y falta de hábitos de estudio. La mayoría de los alumnos y egresados vive en asentamientos precarios en casillas ubicadas en terrenos fiscales, en situación de hacinamiento.

Pero también los docentes asocian su falta de capacitación para las adaptaciones curriculares y la existencia de grupos integrados en las aulas con alumnos indisciplinados al abandono. Sin embargo los maestros saben distinguir las ganas de superación de muchos y la resiliencia, a pesar de no darle demasiada importancia a la adquisición de conocimientos. Sí ponen como ejemplos de amenazas la necesidad de buscar empleo, las condiciones laborales, la violencia social y familiar. Llama la atención la auto-adjudicación de la responsabilidad docente en lo que respecta a la finalización de la escuela primaria de los alumnos, como producto exclusivo de un clima áulico de amistad y afecto. Los maestros consideran que las condiciones de precariedad laboral y vulnerabilidad social de los alumnos dan lugar a que ellos deban cumplir una función reparadora. Los problemas de aprendizaje se analizan como obstáculos en las biografías educativas en la que fracasos escolares previos tienen un peso negativo. No obstante, las dificultades de los alumnos no son negadas ni censuradas pero sí vistas como un árbol de problemas, que requieren profesionalidad para su tratamiento. Los docentes piensan que los estudiantes no pueden aprender autónomamente quizá porque nunca fueron estimulados y también, porque necesitan afecto y reconocimiento ante pequeños logros. Opinan que la escuela debe ser contenedora, en un marco de libertad y solidaridad

.Los datos cuantitativos y los cualitativos se complementan y no se oponen, pero sí se señalan dos contradicciones entre lo expresado por los alumnos y los docentes. Los informantes claves sostienen que se encuentra en la EPA una modalidad que no ha logrado llegar a metas de calidad y equidad. Se trata de comprender a la educación como un derecho que hace a la dignidad humana, con características de participación ciudadana. La realidad de los alumnos y de sus familias permite afirmar que los jóvenes y adultos que concurren a la EPA enfrentan una situación de pobreza que da cuenta automáticamente de una condición de vulnerabilidad social (Castel, R.,1995) que se extiende al ámbito educativo y es consecuencia de los modelos de desarrollo social vigente, caracterizados por situaciones de desigualdad. La vulnerabilidad es interna en relación a factores del contexto personal y es externa porque está determinada por variables del contexto ambiental que es social. Condiciones de precariedad institucional, contenidos curriculares mínimos, nivel de exigencia básico en relación a ellos y falta de equipo de orientación social y pedagógica de las escuelas se suman a los obstáculos de la sociedad, tanto estructurales como coyunturales.

.El desafío de volver a la escuela se lo plantean los jóvenes y adultos, pero los factores son complejos. Por esto es deseable que se diseñen propuestas, procedimientos y dispositivos desde las

instituciones escolares para permitir la concreción de una segunda chance educativa. Está presente entonces, el desafío de luchar desde la escuela por ofrecer a los alumnos la posibilidad de la terminalidad de los estudios primarios, para que luego puedan obtener otras certificaciones.

La hipótesis que se plantea en nuestro trabajo no es nula, ya que es evidente que la situación socioeconómica de los estudiantes y sus familias incide en sus trayectorias escolares y que es necesario focalizar en los procesos psicosociales que dan cuenta de la demanda de los jóvenes y adultos por un derecho humano como es la educación. Las biografías educativas deberían ser analizadas desde una perspectiva global, no lineal e integral.

Creemos que podríamos preguntarnos cómo repensar el hacer educativo en los ámbitos de la educación de jóvenes y adultos en una realidad de exclusión, de fragmentación social, de precariedad y desmantelamiento de las estructuras educativas. Lo óptimo sería formar ciudadanos reflexivos que adopten una actitud política en la defensa de los derechos humanos, sociales, económicos y culturales. La demanda al Estado pasaría por exigir el cumplimiento de los mismos en un marco de justicia social y de funcionamiento democrático participativo.

**Referencias bibliográficas // Libros**

Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ferreya, A. (2012). *Educación de jóvenes y adultos: políticas, sujetos y contextos. Aportes para enriquecer el debate en el campo de la educación permanente*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Fundación, Santillana. (2008). *Hacia una sociedad más justa. La educación de jóvenes y adultos en América Latina. Experiencias y desafíos. Hacia una sociedad más justa*, 98. Recuperado el 09/09/10 de [http:// www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/.../Hacia\\_una\\_sociedad\\_más\\_justa.pdf](http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/.../Hacia_una_sociedad_más_justa.pdf)

García Carrasco, J. (1991). *La educación básica de adultos*. Barcelona: CEAC.

*Ley de Educación Nacional N ° 26.206*. Año 2006.

López, N. (2002). *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobriedad en escuelas de contextos desfavorecidos*. OEA/M C y E

Lorenzatti, M. (2006). *Cultura escrita en alumnos adultos y su relación con el mundo*, mayo, 11. Recuperado 08/09/10, [http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/docs/Ponencia\\_Lorenzatti\\_2007-escrituraadultos.pdf](http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/docs/Ponencia_Lorenzatti_2007-escrituraadultos.pdf)

Minujin, A. (1998). Vulnerabilidad y exclusión social en América Latina .En B. Eduardo y M. Alberto (Ed.), *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes* (pp.163-165).Bogotá: Unicef-Santillana

Misirlis, G. (2009). *Deudas y desafíos en la educación de jóvenes y adultos: una mirada desde un enfoque político-didáctico*, febrero, 35. Recuperado el 08/09/10, de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4548>

Perona, N. e. al. (2005). *Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares*. Recuperado el 06/09/10 de <http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p15.4.htm>.

García, C. (Coord.). *En Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*.

Sirvent, M. T. (1994). *Investigación y producción de conocimientos: la educación de jóvenes y adultos y la emergencia de nuevos movimientos sociales*. Mar del Plata: 1er Congreso de educadores del Mercosur.

Sirvent, M. T. (octubre 1996). *La educación de jóvenes y adultos en un contexto de políticas de ajuste, marginación y pobreza*, Buenos Aires.



Sirvent, M.T. (2008). *Educación de adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Miño Y Dávila.

// Artículos

Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la cultura*, N°21. [www.escuelassj.com/file.php/321/Exclusion\\_Robert\\_Castel\\_pdf](http://www.escuelassj.com/file.php/321/Exclusion_Robert_Castel_pdf)

Escudero Muñoz, J. M. ; González González, M. T. & Martínez Dominguez, B. ( 2009) El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. En *Revista Iberoamericana de Educación*: [http:// www.rieoei.org/rie](http://www.rieoei.org/rie) 50 a 02.pdf

González, M. & Martínez, B.(2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 50.

Kalman, Judith. (2001.) Lectura para la educación de adultos. Lectura para la educación de adultos. En *Revista mexicana de investigación educativa de adultos*. Enero/abril. Vol. 6(11).

Paredes, S. M. & Pochulu, M. D. (2005). La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 36/8. Madrid: OEI

Rodríguez, L. (2009). La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. Moreno Martínez, P. & Navarro García, C. (Coords.). En *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. 3(1),64-82

[www.usal.es/efora/efora\\_03/articulos\\_efora.../n3\\_01\\_rodriguez.pdf](http://www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora.../n3_01_rodriguez.pdf)

Sirvent, M. T., 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*. 7 (12), agosto, 1998.Facultad de Filosofía y Letras.

Sirvent, M. T.,(1996b). Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. 7(9). Facultad de Filosofía y Letras.

// Documentos

Argentina, DINICIE. *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media*. Serie informes de Investigación N ° 1. DINICIE, 2010

Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Planeamiento Educativo & Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa. (2009) Documento de Trabajo N° 1. *Definiciones para la comprensión de situaciones de vulnerabilidad educativa* . Buenos Aires.

IICE, UNESO. (2008). *Educación para todos en 2015 ¿alcanzaremos la meta? panorama regional en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires.

IPE, UNESCO. (2008). *Tendencias sociales y educativas en América latina. La escuela y los adolescentes*. Informe Siteal 2008. *Tendencias sociales y educativas en América latina la escuela y los adolescentes*, diciembre, 352. Recuperado el 9/09/10, de [http:// www.siteal.iipe-oei.org/informetendencias/informetendencias2008.asp](http://www.siteal.iipe-oei.org/informetendencias/informetendencias2008.asp)

*Marco de Acción Regional de la Educación de personas Jóvenes y Adultas (EPJA) para América Latina y el Caribe (2000-2010)*.

Naciones Unidas (2000). *Declaración del Milenio*. Resolución de la Asamblea General de las Naciones *V Conferencia Internacional CONFITEA V. (1997). Conferencia internacional de educación de las personas adultas de Hamburgo y la educación para jóvenes y adultos de América Latina*. Recuperado el 9/9/10 de [http:// www.unesco.org/.../UIL/confitea/.../confiteavi\\_framework\\_es.pdf](http://www.unesco.org/.../UIL/confitea/.../confiteavi_framework_es.pdf)

VI Conferencia Internacional COFINCA VI. (2009). Belén, Brasil. *Informe sobre el desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Recuperado el 9/9/10 de [http:// www.unesco.org/.../UIL/confitea/.../confiteavi\\_framework\\_es.pdf](http://www.unesco.org/.../UIL/confitea/.../confiteavi_framework_es.pdf)

UNESO, CEAL. (2009). *La Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe: prioridades de acción en el siglo XXI*. 297. Recuperado el 07/09/10, de [http://www.crefal.edu.mx/biblioteca\\_digital/coleccion\\_crefal/no\\_seridados/PRIORI\\_21/indice](http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/no_seridados/PRIORI_21/indice).

## NÃO EMUDECE O GESTO: A CORPOREIDADE NO/DO/COM COTIDIANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS<sup>1</sup>

Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão<sup>2</sup>

Faculdade de Formação de Professores – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

[jalmiris.reis@gmail.com](mailto:jalmiris.reis@gmail.com)

### Introdução: onde inicia minha busca

Esta proposta de pesquisa é oriunda de uma experiência pedagógica destinada aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, que iniciei no ano de 2004, denominada *Projeto Let's Dance - Expressão Corporal Aliada à Dança*. Esta experiência contempla o apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais ao determinarem que o/a aluno/a deva ser capaz entre outros objetivos de

“... utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e **corporal** (grifo nosso) – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação...” (PCN, 1990).

O *Projeto Let's Dance - Expressão Corporal Aliada à Dança* se constituiu a partir do desejo das alunas da EJA, após participarem de uma apresentação no Dia Internacional da Mulher, contante do Calendário Pedagógico da escola. Depois disso se construiu diariamente, numa participação colaborativa, onde os alunos e alunas foram protagonistas ativos, partindo de seu interesse, vivências e da Proposta Política Pedagógica - PPP da escola, estabeleceu-se encontros regulares favorecendo a corporeidade, a possibilidade de expressão corporal através da dança.

Um exemplo da associação deste projeto ao PPP da escola é o *Subprojeto Kizomba* que nasceu a partir do Projeto Tecendo a Nossa História<sup>3</sup> - Subprojeto Quilombos. O *Kizomba* apontou para a dança e cultura afro brasileira, ampliando os estudos sobre a diáspora africana, cultura,

---

<sup>1</sup> Texto elaborado Para III Jornadas Nacionales I Jornadas Latinoamericanas De Investigadores/As En Formación En Educación, ano 2012- Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación da Universidad de Buenos Aires - Argentina

<sup>2</sup> Mestranda em Educação da Faculdade de Formação de Professores – FFP, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

<sup>3</sup> O Projeto Tecendo a Nossa História, de maneira interdisciplinar e coletiva, conduz os/as alunos/as à pesquisa e investigação da história e da formação de nosso povo, favorecendo estudos *in loco*, de fatos importantes de nossa história, com excursões e visitas programadas. Já o Subprojeto Quilombos realizou estudos sobre nossas origens no continente africano, bem como a vida, cultura de povos e também das comunidades afro-descendentes atuais, os quilombos.

discriminação, preconceito racial e demais desdobramentos, contemplou a Lei 11.645/08, que estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro Brasileira e Indígena.

As atividades do *Projeto Let's Dance* aconteceram na perspectiva de facilitar as relações sociais, de aprendizagem e de harmonização do ser humano, com a intenção da valorização, reconhecimento pessoal e desenvolvimento da corporeidade. Além das atividades no espaço escolar, o projeto favoreceu vivências em outros espaços culturais. Como explicitado por Costa (2001) tais ações, não visaram o desempenho técnico e a *performance*, mas disponibilizaram um espaço criativo de liberdade e de conhecimento expressivo na escola.

Reconhecido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte o *Let's Dance* recebeu o Prêmio Paulo Freire, por ser uma iniciativa educacional diferenciada na Rede Municipal de Educação da capital do estado de Minas Gerais, no ano de 2006. Obteve reconhecimento também em nível nacional, com o Selo Escola Solidária<sup>4</sup> para a escola onde se efetivava, em duas edições, em 2007 e 2009,.

Diante desta experiência, passei a questionar quanto às contribuições e implicações (ou não) à tessitura do conhecimento dos sujeitos da EJA e o favorecimento da emancipação social, quando estes indivíduos participam de forma sistemática de atividades corporais. Para além da visão apresentada na Proposta Curricular para a EJA do MEC (2002), que objetiva com tais ações somente a sociabilidade, questiono também como tais práticas favorecem aos indivíduos se reconhecerem e se posicionarem criticamente nos processos cotidianos escolares, produzidos pelos diferentes modos de inserção destes sujeitos nos diversos espaços-tempos de interação (Santos, 1995 e 2000). Outra questão é se nas escolas que têm esta modalidade educativa são realizadas práticas que valorizam o corpo, sem a dicotomia corpo-mente, percebendo-se a unicidade do ser humano. Intento entender o processo que levou a tais práticas e como os sujeitos participaram/participam desta elaboração.

Numa visita à história da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, uma história tão densa quanto tensa (Arroyo, 2005), a pesquisa intenta identificar como e se a corporeidade e a dança integraram os currículos instituídos, verificando-se também o diálogo entre esta história e a

---

<sup>4</sup>O selo 'Escola Solidária' é um reconhecimento nacional concedido pelo Instituto Faça Parte, pelo comprometimento com uma educação fundamentada nos ideais de solidariedade, participação e cidadania e que identifica, reconhece e fortalece as escolas brasileiras como núcleos de cidadania em suas próprias comunidades. O Selo Escola Solidária é uma realização do Instituto Faça Parte em parceria com MEC (Ministério da Educação), Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), UNESCO, OEI e UNICEF e acontece a cada dois anos.

Arte, que conforme a Lei das Diretrizes e Bases Educação Nacional- LDBEN9394/96, deve se constituir componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica.

### **Gotejando a história e o perfil dos sujeitos da EJA**

A promulgação da Constituição Federal de 1988 ampliou a garantia do Ensino Fundamental gratuito àqueles/as que a ele não tiveram acesso na idade própria ou dele foram excluídos precocemente. A LDBEN9394/96 incorporou, pela primeira vez, a EJA como modalidade da educação básica, sendo um direito e não um ato de benevolência dos poderes públicos.

No entanto, segundo o documento base Programa Nacional De Integração Da Educação Profissional Com A Educação Básica Na Modalidade De Educação De Jovens E Adultos (2005) a história da EJA no Brasil “é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos.”

A educação para este público está presente desde o Brasil Colônia. É o que esclarece Haddad e Di Pierro (2000):

*“Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários para o funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.”*

Ao longo da história foram vários movimentos objetivando uma educação voltada para este público. No entanto, o currículo prescrito nem sempre atendeu as potencialidades e as demandas apresentadas por estes sujeitos. São aspectos da escolarização, algumas vezes contemplados na legislação vigente.

Os jovens e adultos que retornam à escola, após anos de exclusão de um ambiente formal de aprendizagem, utilizam um modo peculiar de transitar no/do/com o cotidiano escolar. Os praticantes deste cotidiano se utilizam de táticas (Certeau, 2000), para efetivação de uma educação significativa, burlando o estabelecido de maneira externa à escola, como forma hegemônica de ensino. Algumas destas ações no cotidiano escolar que podem ser indícios da educação de qualidade que se busca para a modalidade.

Para cumprimento do direito constitucionalmente estabelecido ao longo da vida, uma educação de qualidade, outra questão que se busca é de se desvincular a EJA do elemento compensatório que tem se observado. Dentro do currículo praticado (Oliveira, 2007) pelos sujeitos, aperceber-se das redes tecidas por estes sujeitos, a partir da participação colaborativa na escola, entre elas, as que propiciem valorização da cultura corporal, como forma de comunicação e expressão, pode favorecer o entendimento da complexidade deste cotidiano e possibilitar a proposição de alternativas de intervenção e reorientação curricular para a modalidade<sup>5</sup> que contribuam para a emancipação social.

Segundo Arroyo (2005) aqueles que se dedicam ao campo da EJA devem buscar compreender, interpretar, descrever, refletir e analisar trajetórias, histórias de vida, saberes, ensinamentos e conhecimentos produzidos por esse público, já que historicamente, em sua maioria, o público da EJA é composto por jovens e adultos carregados de tensas vivências, aos quais foi negado o direito à educação na infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis (BH, 2000). E nessa perspectiva, é um público demandatário de uma proposta política e pedagógica diferenciada, um currículo elaborado a partir de demandas específicas e

*não um produto que pode ser construído seguindo modelos pré-estabelecidos, mas de um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam. (Oliveira, 2007).*

No entanto, a escola tem se fixado em transmitir conteúdos estanques, relegando a um plano inferior os valores fundamentais na formação e no desenvolvimento do humano destes sujeitos, estudantes privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir, pois há um significativo descompasso entre as garantias constitucionais e o atendimento à demanda pela educação pública de jovens e adultos. (Arroyo, 2005). Estes indivíduos têm uma forma peculiar de lidar com o conhecimento, demonstrando, em relação às crianças, diferentes habilidades, dificuldades e abstraídos outros instrumentos mentais de censura e julgamento.

José Riviero, conferencista do ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, em 1999-RJ, destacou quatro pilares educativos que devem sustentar a EJA: *aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer*, apontando para a necessidade de práticas didático-pedagógicas que favoreçam a autonomia, contribuam para a emancipação dos

---

<sup>5</sup> Segundo o documento base do PROEJA(2005) o termo modalidade é definido pelo Conselheiro Jamil Cury, no Parecer CNE nº. 11/2000. Para ele modalidade implica um modo próprio de fazer a educação, indicando que as características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e experiências do estar no mundo.

sujeitos e que não omitam áreas de conhecimento. Aponta também para a disponibilização de atividades diversas em espaços também diversos, dentro e fora da escola e das salas de aula, para retirar esses indivíduos de suas carteiras, onde são “encerrados” e silenciados no cotidiano escolar, numa cultura da repressão ao movimento.

Oliveira (2007) aponta que a escola deve incorporar, efetivamente, os conteúdos e competências necessários para que haja desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e moral, a fim de que o indivíduo possa, no seu contexto de vida, atuar com autonomia no âmbito político, econômico e social. Já o grande educador Paulo Freire revela a dedicação e coerência, aliadas à convicção de luta por uma sociedade justa, voltada para o processo permanente de humanização entre as pessoas, onde ninguém é excluído ou posto à margem da vida. Esta natureza política da educação aponta para a não banalização da supressão de conteúdos, como educação supletiva praticada na EJA. Freire (1987) sempre se manifestou, em sua vida e obra, contrário a transferência mecânica de conteúdos, a passividade, a neutralidade do currículo, a chamada *educação bancária* onde o educador é sujeito do processo de aprendizagem e os educandos são meros objetos.

A definição do lugar social dos jovens e adultos convive com fatores que dificultam a efetivação de um trabalho condizente com as demandas apresentadas por eles. Dentre estes fatores, Martha Kohl Oliveira (2005) aponta o limite da psicologia do desenvolvimento, no sentido de não ter desenvolvido uma boa psicologia para os adultos, pois historicamente, a teoria do desenvolvimento refere-se, em grande parte, à criança.

Mas o professor Miguel Arroyo (2005) se mostra inconformado com as práticas atuais da EJA e questiona:

*Por que uma educação “a seco”, à noite, após a volta do trabalho, sem música, sem canto, sem **dança** (grifo nosso), sem sentimento, como o é a escola das crianças? A juventude e a vida adulta devem ser vistas como um tempo de direitos humanos e também a EJA como um campo específico de educação.*

É nesta perspectiva que ao questionar um currículo pautado em atividades estanques que imobilizam os sujeitos em suas carteiras e salas de aula, defende-se o direito à experimentação de ações na escola que podem promover a emancipação e a possibilidade de utilização do corpo como instrumento relacional com o mundo. A teoria cognitivista interacionista de aprendizagem dá suporte a esta forma de aprendizagem ao abordar a noção de cultura como parte processo de

tecitura do conhecimento em rede <sup>6</sup>(Oliveira, 2007) e incorporar os saberes adquiridos ao longo da vida.

### **Emudecendo o gesto**

Para Foucault (1979), a sociedade exerce poder através de valores históricos e culturais que determinam condutas e comportamentos. Através de sistemas de submissão, produz indivíduos alienados que interagem e relacionam-se num sistema hierarquizado. A escola, uma destas instâncias da sociedade, numa cultura de repressão ao movimento, encarcera os alunos, em suas carteiras em nome de uma disciplina necessária. São as interferências socioculturais que o corpo sofre, na visão de Foucault. É um poder controlador do comportamento onde cada pessoa absorve instrumentos de censura, punindo-se e vigiando a si próprio para silenciar seu corpo, reprimindo todo e qualquer movimento que seja expressão de sua história de vida. As permissões e imposições são interiorizadas nos cotidianos. Nas carteiras escolares e nas salas de aula se efetiva a cultura do silenciamento dos corpos. É ali que os indivíduos identificam seus únicos e legítimos lugares na escola, com a justificativa de que é onde se aprende e que tudo que os remete fora deste lugar é perda de tempo.

No cotidiano da educação dos jovens e adultos dançar ou se movimentar é identificado como desacato à ordem estabelecida. Ao emudecer o gesto, de forma habitual, anula-se também sua origem, sua memória histórica, a tradição do movimento, sua expressividade e linguagem. Enfim, há uma privação da liberdade. A ausência do corpo e do movimento - o corpo passivo, disciplinado, obediente, traça o perfil ideal de aluno e de processo educacional. Excluir o corpo das atividades escolares é descorporificar o sujeito aprendente que passa a desconsiderar o próprio corpo nas relações com os demais saberes socialmente construídos e as múltiplas possibilidades de movimentos (Carvalho, 2007).

O movimento e o corpo aceito e relacionado ao processo ensino-aprendizagem é o da prontidão para alfabetização, numa visão utilitária, funcionalista (propedêutica) ou o movimento, como sinônimo de esporte, segundo Carvalho (2007). Na visão propedêutica as formas de pensar estão associadas ao campo das estratégias (Certeau, 2002). Uma visão que aponta para a

---

<sup>6</sup> “Segundo esta noção, o conhecimento se tece em redes que se tecem a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta, não tendo, portanto, nenhuma previsibilidade nem obrigatoriedade de caminho, bem como não podendo ser controlada pelos processos formais de ensino/aprendizagem. A idéia da tecitura do conhecimento em rede busca superar não só o paradigma da árvore do conhecimento, como também a própria forma como são entendidos os processos individuais e coletivos de aprendizagem — cumulativos e adquiridos — segundo o paradigma dominante.”(Oliveira, 2007)



padronização para alcançar a prontidão, não admite as possibilidades diferentes e reforça os estereótipos.

Com o movimento sendo parte do processo ensino-aprendizagem, identificam-se possibilidades de desenvolvimento da corporeidade. Este é o campo das táticas (Certeau, 2002).

Aprofundando e ampliando

*o conceito sobre corpo, descobre-se as outras possibilidades expressivas e criativas, as não hegemônicas (contra-hegemônicas?), mas que estão presentes em nosso cotidiano.*(Carvalho, 2007).

Fortalecer um corpo-sujeito (Bruhns, 1999 *apud* Carvalho, 2007), é referir-se à corporeidade, superando o conceito de corpo-objeto que tanto estamos acostumados. O que em nossa sociedade capitalista nos leva a ter uma relação com o corpo em termos de comparação, de reprodução das desigualdades e hierarquias sociais.

### **Expressão corporal, a dança e corporeidade**

O que trazem para os cotidianos escolares os que são "comumente" excluídos socialmente, que fazem parte da camada econômica, política, cultural e social não hegemônica? Quais as marcas gravadas em seus corpos?

Ao favorecer a expressão corporal dos praticantes da EJA, sem negar suas histórias de vida, dá-se sentido emancipador à escola.

*O neologismo sentirpensar materializa a idéia/sentimento de que a aprendizagem não passa apenas pelo cognitivo, mas por todas nossas vivências e experiências.* (Carvalho. 2007).

Nesta perspectiva, Merleau-Ponty (1971) aponta que o corpo é o veículo do ser-no-mundo, e ter um corpo é, para uma pessoa viva, juntar-se a um mundo definido, confundir-se com alguns projetos e engajar-se continuamente neles. A linguagem corporal expressa pensamentos, sentimentos, sensações, a interioridade de cada um e a intenção da situação do momento, a história pessoal de cada indivíduo.

Ao deixar suas carteiras e salas de aula para dançar os jovens e adultos têm a possibilidade de narrar suas histórias, a partir de ritmos que lhes interessam, de tipos de dança que são parte de suas vivências, muitas vezes experimentadas em outros contextos sociais. Segundo Marques (2007), em seu livro *Dançando na Escola*, esta é uma forma de conhecimento. Citando o filósofo Louis Arnaud Reid (1983), Marques afirma que uma das grandes contribuições da dança para a educação

do ser humano é a educação de corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significar o mundo em forma de arte.

No documento de Reorientação Curricular para EJA da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro/2005 a dança é um dos conteúdos que contribui na ampla reflexão dos aspectos culturais da sociedade, possibilitando a expressão do corpo, como também o convívio social. Dançar na perspectiva da EJA é considerar o ser humano em suas dimensões completas e complexas. No Brasil há uma grande aliada para estas ações: a diversidade cultural, sendo a dança uma das expressões mais significativas, um amplo leque de possibilidades de aprendizagem e de comunicação.

Nesta perspectiva, Bertazzo (2004) afirma que o corpo, a emoção e a integração facilitam a aprendizagem. A linguagem corporal, a motricidade está ligada à atividade mental e a dança expressa o pensamento de determinada cultura, externando sentimentos e maneiras de pensar o mundo. Assim, a corporeidade é relativa a tudo que preencha espaço e se movimente e que, ao mesmo tempo, situe o ser humano como parte viva e pertinente ao mundo, como os modos de estar no mundo e a capacidade de mover-se dentro e através dele. É também a capacidade do indivíduo sentir e utilizar o corpo como ferramenta de manifestação e interação com o mundo e ainda como a forma de ser-no-mundo (Costa, 2001).

Assim, admitir a corporeidade é

*olhar o expressivo, a dinâmica, a fala oculta do corpo, sempre carregada de intencionalidade. É abrir espaços para que o sensível flua naturalmente acompanhando a dinâmica da vida. (...) Olhar a corporeidade é observar os vínculos que se estabelecem com a subjetividade, o mundo vivido, os valores existenciais, carregados de história e símbolos na intenção de satisfazer necessidades e desejos próprios, ou não. (Costa, 2001)*

As atividades de corporeidade possibilitam um espaço criativo, de liberdade e de conhecimento expressivo, segundo Costa (2001). Tais atividades, segundo a autora, devem ter como um dos alvos a ampliação de perspectivas e desenvolvimento de potencialidades selecionadas pelos sujeitos dentro de um contexto mais amplo e unificador (sujeito/corpo/sociedade), que como dito por Oliveira (2007) pode ser uma interação mais plena e satisfatória do educando com o mundo físico e social à sua volta.

### Parcialmente concludindo...

A educação tem um sentido muito mais amplo do que o da instrução, pois conhecer é uma ação social, afetiva, emocional, cultural. Por ser um processo cultural que envolve muito mais que a dimensão intelectual, esta prática não é mecânica, unilateral. É complexa. Não se efetiva de forma emancipatória na perspectiva da educação bancária (Freire,1987). Aprende-se o que toca a emoção, o corpo, o espírito, as estruturas de raciocínio. São redes de conhecimento que se tecem a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta. (Oliveira, 2007)

A proposta freireana de educação traduz-se numa nova concepção de consciência, de corpo, de homem e de mundo, que aponta para o entendimento dos seres humanos sem a dicotomia corpo e mente ao afirmar que

*a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987)*

Nesta perspectiva, parcialmente concludo que as atividades de expressão corporal e dança se efetivam na EJA a partir da construção de ações a pautadas nas histórias de vida dos sujeitos valorizando as redes de saberes elaboradas nestas realizações e reforça a

*convicção de que a vida cotidiana não é apenas lugar de repetição de uma "estrutura social" abstrata que, além de explicar toda a realidade, a determinaria, como supõem, ainda hoje, alguns. (Oliveira, in Alves e Oliveira, 2001).*

Identificar as redes tecidas na construção/planejamento/efetivação de ações onde os/as praticantes podem desfazer-se da dicotomia corpo-mente e reconhecer as redes de sujeitos, de saberes, as pluralidades disseminadas no vivido que revelam as marcas históricas dos corpos, pode levar a compreensão de como tais práticas podem contribuir para a emancipação dos sujeitos da EJA ao não emudecer o gesto e não *descorporificar* o aprendiz!

Sem respostas aligeiradas esta pesquisa segue questionando como no/do/com o cotidiano se dá a lógica dos saberes tecidos, quando os educandos são *desencarcerados* de suas carteiras escolares, ao dançarem e se expressarem corporalmente.

### Referências Bibliográficas

- ALVES, N. & OLIVEIRA, I (orgs.): **Pesquisa no/do Cotidiano das Escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio et al (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 1ª Belo Horizonte: Autêntica, 2005. pág. 7-50.
- ASSMANN, H: **Reencantar a Educação - rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. EJA: a construção de diretrizes político-pedagógicas para a RME/BH. 1ª Belo Horizonte, 2000
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Escola Plural: Referenciais Norteadoras**. 1ª Belo Horizonte, 1995.
- BERTAZZO, Ivaldo. **Programa Ação e Cidadania**. Rio de Janeiro: TV Globo, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental do MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado.1996
- \_\_\_\_\_. Documento Base do Programa Nacional De Integração Da Educação Profissional Com A Educação Básica Na Modalidade De Educação De Jovens E Adultos a história da EJA no Brasil. Brasília: MEC, 2005.
- BRUNHS, H.: **O Corpo Parceiro e o Corpo Adversário**. Campinas: Papyrus, 1999.
- CARVALHO, R.M. **Corporeidade e Formação de Professor para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**- Disponível em <http://cev.org.br/biblioteca/corporeidade-formacao-professores-para-educaca-infantil-ensino-fundamental/> Acesso em 07/05/2012
- CERTEAU, M: **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- COSTA, Geni de Araújo. Corporeidade, atividade física e envelhecimento: desvelamentos, possibilidades e aprendizagens significativas. In: KACHAR, Vitória (Org.). **Longevidade um novo caminho para a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- HADDAD, S. e DI PIERRO, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação. Nº 14. São Paulo: ANPED, Mai/Jun/Jul/Ago de 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos. Novos Leitores, Novas Leituras.** São Paulo: Ação educativa, 2005.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje.** São Paulo: Cortez, 1999.

PAIS, José Machado. **Nas rotas do cotidiano**

PENTEADO, A. M.. & PUIG, Daniel. **Arte na EJA. Documento de Reorientação Curricular. Programa Sucesso Escolar.** Secretaria de Estado de Educação, Governo do Rio de Janeiro: 2005.

SANTOS, B. S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.**

Disponível em: <[http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia\\_das\\_ausencias.pdf](http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf)>2003.

Acesso em 23/06/2012.

V CONFITEA-Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. **Declaração Internacional Sobre Educação de Adultos.** Hamburgo, Alemanha, 1997.

**PROCESOS PSICOGENÉTICOS, PSICOSOCIALES Y DIDÁCTICOS EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL DE JÓVENES Y ADULTOS: GABRIEL Y UNA HISTORIA QUE EMPIEZA A ESCRIBIRSE**

Marcela Kurlat<sup>1</sup>

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA)

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

**Presentación**

La presente ponencia da cuenta de los avances de una tesis doctoral en curso, denominada: *Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de jóvenes y adultos. Estudio de casos (Dirección: Dra. Sirvent. Co-dirección: Dra. Perelman), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. La misma ha tomado forma a partir de los resultados de la tesis de maestría en Psicología Educacional: Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos (Dirección: Dra. Flora Perelman, Beca UBACyT 2008-2010 bajo la dirección de la Dra. Sirvent)*, entregada en diciembre de 2011. Esta última se orientó a describir y comprender las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que jóvenes y adultos construyen en espacios de alfabetización inicial, replicando aspectos de las investigaciones de la Dra. Emilia Ferreiro y colaboradores (1979 en adelante), pero en diferente población. Buscó indagar cómo los sujetos adultos se apropian de este objeto de conocimiento en espacios educativos e identificar la existencia de cierta progresión evolutiva en sus conceptualizaciones, lo que nos daría la pauta para imaginar una acción educativa basada en lo que el joven o el adulto saben y necesitan para seguir construyendo su saber. A partir del trabajo realizado a lo largo de la tesis de maestría se ha construido una trama, un entretejido que permite pensar los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas como una trenza de tres hebras: los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura convergentes con los conocidos en niños (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982, Ferreiro y colaboradores, 1983, Ferreiro, 1986, 1989, 1994; Vernon, 1997; Quinteros, 1997; Molinari, 2007; Zamudio, 2008) como primera hebra, pero cuyos caminos de construcción muchas veces aparecen laberínticos, anudados, entrecruzados por lo que hemos

---

<sup>1</sup> Doctoranda en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Ayudante de Primera de la Materia Investigación y Estadística Educacional I, Carrera de Ciencias de la Educación, UBA.

denominado 'marcas de exclusión'<sup>2</sup> y 'marcas de enseñanza'<sup>3</sup>, como segunda y tercera hebras de dicho proceso. Dicha tesis dejó abierta la necesidad de profundizar en estas hebras desde un estudio longitudinal, siguiendo el proceso de alfabetización de pocos casos durante un período de tiempo prolongado. La segunda y la tercera hebra aportan a conocer quién es ese aprendiz diferente al niño, siendo fuente de nuevas preguntas: ¿cómo se vinculan estas hebras con los niveles de conceptualización sobre la escritura en personas jóvenes y adultas? ¿Cómo especifican o particularizan el curso de la hebra 1 tal como se da en la infancia? Para intentar responder a estos interrogantes emergentes comenzamos a acercarnos al concepto de restricción vigente en la Psicología Genética Crítica (Castorina, 2007, Castorina y otros, 2003) enmarcando conceptualmente este nuevo contexto de descubrimiento<sup>4</sup> que daba origen a la formulación del proyecto de doctorado, desde el supuesto de que la apropiación del sistema de escritura es restringida por los contextos que la enmarcan, en el sentido de posibilitar o no dicha apropiación. Las conceptualizaciones que jóvenes y adultos construyen sobre el sistema de escritura estarían condicionadas, por un lado, por el modo en que han vivido a lo largo de los años su analfabetismo, la concepción de sí mismos como aprendices en general y como lectores y escritores en particular, las estrategias de lectura que han desarrollado, el significado que le atribuyen al aprendizaje del sistema de escritura, entre otros aspectos psicosociales. Las marcas de exclusión podrían ser comprendidas desde una mirada psicosocial. Por otro lado, desde las intervenciones didácticas, consideramos que los modos de enseñanza en el aula muchas veces ignoran los saberes que estos jóvenes y adultos ya poseen por haberse desenvuelto en una sociedad letrada durante muchos años, implementándose intervenciones fonetizantes, que pueden obturar los procesos de apropiación del sistema. Es decir, las marcas de enseñanza vistas como restricciones didácticas a desentrañar. Comenzamos a considerar fundamental analizar ambos tipos de restricciones, en pos de generar conocimiento fértil para la construcción de prácticas alfabetizadoras capaces de romper el círculo de exclusión en la educación de jóvenes y adultos y posibiliten el advenimiento de demandas por más

---

<sup>2</sup> Término que acuñamos en la tesis de maestría para dar cuenta de las marcas de la historia de los sujetos cuyos derechos han sido vulnerados, que restringen modos de aprender, de concebirse como aprendices en general y como lectores y escritores en particular, atribuyéndose la culpa del 'fracaso' y sintiendo vergüenza e inhibición al momento de aprender a leer y escribir. Para más información ver: Kurlat, 2011.

<sup>3</sup> Este concepto, ligado al anterior, alude a la incidencia de los modos de enseñanza recibidos en la construcción de ideas acerca de lo que es la lectura y la escritura. Por ejemplo, si se ha enseñado a nombrar las letras y a 'juntarlas' como estrategia de lectura, esta modalidad de descifrado es adoptada por los sujetos desde la creencia de que eso es 'leer'. Para más información ver idem 1.

<sup>4</sup> Siguiendo a Rigal y Sirvent (libro en elaboración) el contexto de descubrimiento abarca dos aspectos: por un lado, el análisis de los factores socio-históricos e institucionales que constituyen las condiciones de anclaje situacional de una investigación. Por el otro, las cuestiones de una lógica y metodología del descubrimiento que posibilitan al investigador contar con los instrumentos teórico-metodológicos para su búsqueda de problemas, supuestos y esquemas conceptuales con anclaje de realidad. Hacemos referencia aquí al contexto de descubrimiento en este último sentido.

y mejor educación<sup>5</sup>. Quedó constituida así la siguiente tríada objeto-problema-objetivos a lo largo del proceso de focalización:

**Objeto:** Las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que jóvenes y adultos construyen en contextos de alfabetización inicial.

**Problema:** 1) ¿Cuáles son las intervenciones didácticas que restringen la construcción de las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en jóvenes y adultos en contextos de alfabetización inicial? 2) ¿Cuáles son los procesos psicosociales que restringen la construcción de las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en jóvenes y adultos en contextos de alfabetización inicial?

**Objetivos:** 1) Objetivos de generación de conocimiento: 1.1) Describir y comprender cuáles son las intervenciones didácticas que restringen la construcción de las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en dichos sujetos, para reflexionar sobre sus posibilidades de potenciación o inhibición del proceso de aprendizaje. 1.2) Describir y comprender cuáles son los procesos psicosociales que restringen la construcción de las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en dichos sujetos, para reflexionar sobre sus posibilidades de potenciación o inhibición del proceso de aprendizaje. 1.3) Construir categorías y esquemas conceptuales que den cuenta de la descripción y comprensión mencionada.

2) Objetivos de intervención y propuestas para la acción: 2.1) Reflexionar sobre las intervenciones didácticas y propuestas de alfabetización de jóvenes y adultos que respeten sus modos de construcción, potenciando su apropiación del sistema de escritura. 2.2) Reflexionar sobre los procesos psicosociales que condicionan la construcción de conceptualizaciones sobre el sistema de escritura, como fuente de intervenciones posibles para promover la reinserción y retención del alumnado. 2.3) Compartir con los docentes los resultados alcanzados para pensar estrategias de intervención didáctica que respeten los procesos constructivos de los jóvenes y adultos en relación

---

<sup>5</sup> Hago referencia aquí a la trama construida por el programa de investigación en el que se inscribe la tesis, bajo la dirección de la Dra. Sirvent (UBACyT TL 45, 1998; UBACyT F005, 2001; UBACyT F212, 2004; UBACyT F006, 2008; UBACyT 20020100100422, 2010). La existencia de una demanda individual y social es concebida no como algo dado sino como un proceso de construcción histórica individual, social y psicosocial. Las necesidades y demandas por educación de jóvenes y adultos de sectores populares suponen un proceso complejo de construcción en el que se encuentran involucrados múltiples aprendizajes, sean o no intencionales (Sirvent, Toubes y otros, 2007). El análisis de los procesos que enmarcan el aprendizaje de la lectura y la escritura en los diversos espacios de alfabetización permite ir identificando pistas acerca del crecimiento del adulto en su mirada hacia sí mismo, hacia el otro, hacia el entorno; una mirada que puede facilitar el reconocimiento de necesidades de saber o de conocer, así como de demandar por el ejercicio de sus derechos, no reconocidos hasta el momento, sobre todo por el atribuirse a sí mismos la culpabilidad de la exclusión. Ese reconocimiento de necesidades puede traducirse en la identificación de demandas por mayor y mejor educación tanto a nivel individual como fundamentalmente colectivo. En este proceso están implicadas instancias de construcción individual y social, relacionadas con el reconocimiento de necesidades individuales y colectivas, con su expresión y con la posibilidad de transformarlas en demandas colectivas e incluso de influenciar por ellas a nivel institucional y político.



al sistema de escritura, así como la marca de los procesos psicosociales como restricción del aprendizaje. 2.4) Construir junto con los educadores intervenciones didácticas posibles en función de cada contexto educativo.

### **Abordaje teórico-metodológico a partir del cual está llevando a cabo la investigación**

El estudio se orienta por supuestos de anticipación generales y tentativos. La lógica que lo subyace no busca verificar hipótesis de relación entre variables, sino comprender la dinámica de los casos estudiados a la luz de categorías y esquemas conceptuales construidos a lo largo del proceso de investigación.

El marco conceptual que sostiene el proyecto contempla una visión amplia de la educación como derecho a lo largo de toda la vida, el concepto de educación permanente y un enfoque epistemológico constructivista, desde la perspectiva de la Psicología Genética. El concepto de educación permanente (Sirvent y otros, 2006; Sirvent, 1999 y 1992) ofrece una concepción totalizadora del hecho educativo que se basa en supuestos referidos a la educación percibida como necesidad y como derecho de todos los individuos y grupos sociales a lo largo de toda la vida, a la posibilidad de que toda área de la vida cotidiana se torne espacio educativo<sup>6</sup>. Desde el punto de vista epistemológico, se sostiene que el conocimiento es un proceso, producto de la interacción mutuamente transformadora del sujeto y el objeto; en contra de aquellas posturas que lo conciben como copia del mundo o como constituido a priori en el sujeto, y de las que conciben el conocimiento como reconstrucción de la experiencia o mera internalización de lo social sin explicar los mecanismos de apropiación intervinientes. Toda postura constructivista acuerda con el abandono de la concepción del conocimiento como copia de la realidad, la existencia de esquemas previos en los sujetos ante la adquisición de nuevos conocimientos y el énfasis en la actividad en la elaboración cognoscitiva (Castorina, 1998). Desde esta perspectiva epistemológica, se toman en consideración los aportes de las investigaciones psicogenéticas sobre la génesis y desarrollo de las conceptualizaciones sobre el sistema alfabético de escritura (Ferreiro, 1979 en adelante). Siguiendo a Ferreiro (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982, Ferreiro y colaboradores, 1983, Ferreiro, 1986, 1989, 1994) se concibe la escritura como un sistema de representación, lo que

---

<sup>6</sup> Abarca tres componentes: 1. la “educación inicial” que incluye a la escuela en todos sus niveles, desde el preescolar hasta el universitario (inicial en el sentido en que debe proveer los conocimientos, actitudes y habilidades que permitan la continuación de los aprendizajes a lo largo de la vida); 2. la “educación de jóvenes y adultos” referida a las diversas experiencias intencionalmente educativas con población de 15 años y más que ya no está en la “escuela”; abarca un amplio campo de instancias educativas heterogéneas (incluye tanto a las actividades organizadas para completar niveles educativos formales como a aquellas orientadas al trabajo, la vida familiar, la salud, la participación social y política, el tiempo libre); y 3. los “aprendizajes sociales” o el contexto social que provoca múltiples aprendizajes no intencionales e inestructurados.

posee consecuencias en la acción alfabetizadora. Desde este enfoque, el aprendizaje de la lengua escrita se concibe como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación, como la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, un aprendizaje conceptual. Desde la Psicología Genética Crítica cualquier análisis que se ocupe de indagar el aprendizaje de contenidos ‘escolares’ o las conceptualizaciones que los sujetos construyen sobre diversas nociones en el ámbito escolar, no puede ignorar las condiciones que restringen dicha construcción (Castorina, J.A., Faigenbaum, G., Clemente, F. y Lombardo, E., 2007). La producción intelectual en espacios educativos está restringida por ciertas condiciones didácticas. La cultura, entendida como marco epistemológico o concepción del mundo, juega un rol activo para la producción de ideas; y a su vez, las condiciones sociales y culturales son estructurantes o constitutivas en la construcción del conocimiento. El concepto de restricción captura la doble función que las instituciones y las representaciones de una cultura ejercen en los procesos de conocimiento, como posibilitadoras y a la vez obstaculizadoras del mismo. Alicia Lenzi (2007), postula que las prácticas sociales y de poder actúan como rasgos ‘co-genéticos’ a los procesos de aprendizaje y desarrollo en contextos educativos, ya que las condiciones situacionales los restringen, modulan, posibilitan u obstaculizan. Las conceptualizaciones se construyen en los intercambios comunicativos mediados simbólicamente, y las interacciones se producen en un contexto que restringe los modos de conocer, es decir, que limita y a la vez posibilita el proceso de conocimiento.

En el estudio que aquí se presenta se analizan las restricciones psicosociales y didácticas a los procesos de conceptualización sobre el sistema de escritura en personas jóvenes y adultas. El abordaje de los procesos psicosociales (Sirvent y otros, 2007; Sirvent, 1992; Llosa, 2007) busca identificar los procesos que dan cuenta del impacto de los hechos de la vida cotidiana en la construcción de nuestras representaciones sobre la realidad. Es decir, implica una indagación sobre la relación dialéctica entre el orden socio-histórico y los sujetos en la esfera educativa de la escuela y de los aprendizajes sociales del “más allá de la escuela”.

Numerosos autores coinciden en señalar el desafío pendiente para la Psicología Genética de promover investigaciones sobre enseñanza, aprendizaje y desarrollo en contextos escolares reales, que den cuenta de la emergencia de novedades en los saberes previos de los alumnos al interactuar con contextos especialmente organizados para enseñar contenidos disciplinares (Castorina y Lenzi, 1996, 2000; Lenzi, 2007). En las situaciones educativas, estamos ante una génesis ‘artificial’ de conceptos y teorías de los alumnos suscitada intencionalmente, a diferencia de la génesis ‘natural’ indagada por estudios piagetianos tradicionales (Castorina, 2003; Castorina y Lenzi, 2000). De allí la importancia de describir las situaciones didácticas en las que se enmarcan los procesos de

alfabetización de jóvenes y adultos. Ello significa dar cuenta de lo que realiza el docente en interacción con los alumnos: qué tipo de actividades propone, qué tipo de consignas selecciona, cómo concibe el error, cómo evalúa, qué tipo de ayuda provee para favorecer el aprendizaje en los alumnos. Y analizar cómo ello podría estar facilitando u obturando los procesos de apropiación de la lengua escrita.

Desde el abordaje metodológico, el proyecto implica por el momento un estudio de caso único, desde un diseño cualitativo con instancias participativas. La estrategia metodológica elegida para la construcción de la evidencia empírica se basa en la combinación del modo de generación de conceptos y el modo participativo (Sirvent y Rigal, 2008). En relación con el modo de generación de conceptos, se enfatiza un modelo de inducción analítica que parte de los significados que los actores otorgan a su realidad buscando la generación de categorías y tramas conceptuales en un proceso inductivo de abstracción creciente, que supone el interjuego con los construidos por el investigador y su implicación subjetiva. Se trata de un modelo de comprensión global y de búsqueda de profundización de la dinámica de la realidad social en casos particulares. Se trabaja haciendo énfasis en un proceso dialéctico y en espiral de confrontación entre la teoría y empiria. Respecto de la relación entre el sujeto de investigación y el objeto investigado, el modo de operar cualitativo pone de relevancia la implicancia del investigador, buscando "trabajar con la subjetividad" (Sirvent y Rigal, 2008). Desde estos mismos autores, el encuadre participativo, asentado en el paradigma de la teoría social crítica; apunta a la construcción de conocimiento científico como un instrumento de lucha social y emancipación de los sujetos involucrados, desde la construcción de conocimiento colectivo sobre su entorno cotidiano. En las instancias participativas se busca el crecimiento de la población en su capacidad de participación y construcción de poder, a través de la articulación de investigación, participación y educación (Sirvent, 1992). Se produce allí un proceso de aprendizaje y de construcción de conocimiento a través del cual la realidad cotidiana de la población se transforma en objeto de análisis, estudio e investigación para la misma. Se profundiza así la confrontación de fuentes, información, teorías del conocimiento cotidiano y del conocimiento científico, en un proceso de tomar de distancia, de « ver » o « leer » el entorno de una manera crítica convirtiéndolo en objeto del propio pensamiento reflexivo (Sirvent, 2003). En el proyecto que aquí se presenta, la combinación metodológica implica la introducción de sesiones colectivas de retroalimentación (Sirvent 1999, Sirvent, 2003, Sirvent y Rigal, 2008) y procedimientos de validación con los educadores de adultos implicados, así como espacios de toma de decisiones colectivas en cuanto a la puesta a prueba de intervenciones didácticas. Desde Sirvent, las sesiones de retroalimentación ayudan a construir y validar el conocimiento; al crecimiento de la

capacidad de la población de objetivar la realidad cotidiana; a compartir y discutir la información con las personas involucradas, a descubrir nuevas categorías e hipótesis. Se asume de acuerdo con los postulados de la investigación participativa un doble rol de investigador y educador popular o animador sociocultural.

Para la obtención de datos acerca de los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura del caso seleccionado, se utiliza el método clínico o método de exploración crítica. El mismo es el procedimiento de indagación que se ha utilizado tradicionalmente en las investigaciones del campo de la Psicología Genética, para capturar el punto de vista del sujeto (Piaget, 1926), a través de las denominadas 'entrevistas clínicas'. Se caracterizan por un particular diálogo en el que el entrevistador orienta la marcha del interrogatorio siendo dirigido por las respuestas del entrevistado, pero al mismo tiempo formula sus hipótesis respecto de las ideas del sujeto y las verifica en "acto" (Lenzi y Castorina, 2000).

La dimensión de los procesos psicosociales es capturada a través de entrevistas en profundidad, que buscan conocer la historia del sujeto en cuanto a su trayectoria educativa previa, su trayectoria familiar, laboral y de vivienda, y particularmente, qué significó no saber leer y escribir en su vida, cuál es el significado que atribuye al aprender a leer y escribir y cuál es el impacto que percibe en la actualidad al estar concurriendo a un centro de alfabetización. Se indaga también el reconocimiento de las necesidades e intereses educativos, la orientación hacia un espacio de alfabetización como satisfactor y las marcas en la vida de las personas que ha dejado el desconocimiento del sistema de escritura.

La dimensión didáctica es indagada a través de observaciones del espacio educativo: qué se propone en cuanto a la lectura y la escritura, cómo produce el sujeto en el aula, con qué dificultades se encuentra, qué estrategias le permiten avanzar, cómo intervienen las docentes, cómo corrigen las producciones de los estudiantes, poniendo énfasis en cuáles son las condiciones didácticas en las que se produce la alfabetización: ambiente, tipo de consignas, textos utilizados, distribución del tiempo didáctico, dinámicas de interacción en la clase. Se están comenzando a implementar algunas intervenciones didácticas desde la perspectiva constructivista para ser analizadas con posterioridad. Asimismo, se han incluido observaciones en el ámbito laboral del caso seleccionado, que permiten realizar comparaciones en relación con lo que sucede en el aula, así como sustentar las intervenciones didácticas propuestas.

La técnica de análisis de datos empíricos utilizada es el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). Este método intenta sistematizar el proceso de emergencia de nuevas categorías teóricas en un proceso de raciocinio inductivo de

abstracción creciente. Se introducen instancias participativas como sesiones colectivas de retroalimentación, espacios de construcción colectiva de conocimiento y procedimientos de validación con los educadores implicados, para la construcción colectiva de intervenciones que tomen en cuenta los procesos psicogenéticos y psicosociales involucrados en la alfabetización inicial de jóvenes y adultos. Las sesiones de retroalimentación cumplen varias funciones: triangulación in situ; generación de hipótesis y de nuevas categorías de análisis; validación de los resultados parciales y finales obtenidos; obtención de nueva información empírica y reflexión sobre los procesos y productos de la investigación. Desde la perspectiva del crecimiento de la población en su capacidad de participación y organización social, facilitan la objetivación de la realidad cotidiana y la apropiación de los instrumentos básicos de un pensar reflexivo y científico sobre la misma (Sirvent, 1999).

Si bien en un principio se preveía la posibilidad de realizar el seguimiento de un grupo que estuviera en proceso de alfabetización, la realidad de los centros con las continuas inasistencias y deserciones, sumado a la particularidad de la historia de un estudiante en uno de los centros visitados, hizo que seleccionáramos por el momento, desde criterios intencionales y teóricos, un caso único: el caso de Gabriel. Él es un hombre de 39 años que vive en la Villa 31 y concurre a un centro del barrio, perteneciente al Programa Alfabetización, Educación básica y Trabajo, dependiente del Área de Educación de Jóvenes y Adultos de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Ha vivido hasta los 19 años en situación de calle y desde hace muchos años trabaja como canillita en un puesto de diarios. En el próximo apartado haremos referencia al análisis preliminar del caso, en cuanto a su proceso de construcción del sistema de escritura dentro y fuera del espacio educativo, desde dimensiones psicogenéticas, psicosociales y didácticas.

### **Principales avances y problemáticas del proceso de investigación en curso**

El trabajo en terreno comenzó en marzo de 2012, con primeras reuniones con coordinadores del programa de alfabetización para la presentación del proyecto de investigación y autorización del ingreso al campo. En mayo pude tener una primera reunión con el equipo docente, en la que presenté los objetivos del proyecto y compartí dos de las condiciones necesarias para la selección del anclaje empírico de la investigación: que en el grupo hubiese varias personas aún no alfabetizadas convencionalmente (es decir, que no hubiesen llegado a un nivel de conceptualización alfabético de escritura), y que el educador quisiese trabajar conmigo durante todo el año, alojándome en el espacio dos veces por semana, permitiéndome realizar observaciones, entrevistas y que quisiera probar nuevas intervenciones didácticas no implementadas con adultos hasta el

momento. Dos docentes se miraron, sonrieron y dijeron "*¡Ya te llevamos con nosotras!*". Contaron que trabajaban en Villa 31 (Retiro) y que hacía un año y medio concurría un señor de 39 años llamado Gabriel, que trabajaba como canillita. Dijeron que nunca había ido a la escuela de niño, que de adulto tuvo una experiencia que rápidamente abandonó porque "*era un mundo al que no podía acceder*". Estuvo de joven en un reformatorio y al salir se fue a vivir a la Villa 31.

Docente (D): "*cuando entró no sabía escribir su nombre ni diferenciaba letras de números. Estaba anulado. No reconocía 'etiquetas' tampoco*". Ella, junto con otra docente, empezó a trabajar desde el reconocimiento de las vocales y la vinculación de palabras con imágenes.

D: "*Hay un avance y retroceso permanente, depende del día. No sabía su nombre y ahora sí, pero no su apellido. Para el trabajo con el nombre la repetición fue constante, yo todos los días le hacía copia YO ME LLAMO GABRIEL y así lo aprendió. Los diarios sí los reconoce y los lleva al aula, circulan permanentemente en el aula y yo los uso mucho para trabajar con él. Si falta tres días, por ejemplo, trae los diarios de los tres días y los apila por día. Yo me veo limitada cuando tengo que pensar actividades. Me aburro y tengo miedo de que él también se aburra. Yo no sé cómo ayudarlo a veces y sería genial que vos vinieras y nos pudieras ayudar en eso. Hay un interrogante que no podemos resolver o desentrañar y es qué le pasa a él con la lengua escrita, necesitamos ayuda para eso.*"

Me comprometí a ir a conocer a Gabriel, pensando que seguramente no sería el anclaje empírico seleccionado por falta de 'grupo', en principio por respeto a estas docentes que pedían a gritos ayuda y que estaban intentando que Gabriel no abandonara la escuela, que pudiera alfabetizarse pero sin saber cómo trabajar con él. Pero al conocer el centro y a Gabriel, evaluamos que podíamos realizar un estudio de caso único dadas sus características: ser un caso extremo de nivel educativo de riesgo<sup>7</sup>, ser analfabeto y trabajar como canillita, haber vivido en la calle durante tantos años, por lo que seguramente tendría muchísimo conocimientos de la lengua escrita sin ser consciente de ellos. Comencé a concurrir al centro dos veces por semana, conociendo a Gabriel y a su proceso de escritura. Al momento de finalizar esta ponencia, ya llevaba elaborados 26 registros con un total de aproximadamente 80 horas de observación. Al poco tiempo de conocer a Gabriel tuve la necesidad de ir a conocer qué hacía en su trabajo, cómo se manejaba con el 'mundo de los diarios'. Realicé una entrevista en profundidad reconstruyendo su biografía y le pedí permiso para conocer su trabajo, acompañarlo en la repartida de diarios, lo que aceptó con ganas. Concurrí dos veces a su trabajo, en

---

<sup>7</sup> Hacemos referencia al concepto central del programa de investigación marco que da cuenta de las posibilidades de los sujetos de quedar marginados de la vida social, política, económica, cultural de la sociedad por no tener el nivel secundario completo. Por lo tanto, la situación de analfabetismo en una persona constituiría el mayor riesgo de que dicha marginación se produzca.

un primer momento para conocer al encargado del puesto de diarios, quien lo contrataba, presentarme, pedirle autorización y acordar junto con Gabriel el día para observarlo. Al día siguiente lo acompañé a realizar el reparto de los diarios bajo suscripción. Comencé a visualizar dos mundos opuestos de vinculación con la lengua escrita: el mundo de la calle y el mundo de la escuela. Gabriel en su trabajo solía interpretar convencionalmente múltiples textos, manejándose con soltura en la sociedad letrada, comentando noticias, no equivocándose jamás la dirección a la cual entregar el diario, mirando la lista de suscripciones junto con su coordinador y opinando sobre a quiénes debía entregar según la fecha; mientras que en la escuela sólo copiaba y descifraba, se negaba a interpretar o a escribir por sí mismo por '*no haber visto aún esa letra*'. Compartí estas primeras impresiones en una sesión de retroalimentación con los docentes, en la que comenzamos a pensar cómo tender el puente entre el mundo de los diarios de Gabriel y el mundo de la escuela. Comenzó a aparecer la pregunta en algunos educadores acerca de la pertinencia o no de enseñar letra por letra con su sonido correspondiente. Era el momento justo para realizar la entrevista clínica e intentar dar cuenta de su lógica de construcción. ¿Qué representarían para él las marcas escritas? Realicé la entrevista al regresar de las vacaciones de invierno. Allí Gabriel mostró encontrarse en un nivel muy poco avanzado de alfabetización, no pudiendo escribir en forma estable su nombre y apellido de modo convencional (a pesar de haberlo copiado durante todo un año, todos los días en su carpeta), no pudiendo escribir en forma convencional el nombre de los diarios que solía reconocer por su forma en el trabajo, sin acudir a las propiedades cualitativas y cuantitativas de los textos para anticipar interpretaciones posibles. Se encontraba, validando los datos de la tesis de maestría, en un verdadero 'laberinto de escritura', lo que significa que sus procedimientos y verbalizaciones eran fragmentados, 'nublados', 'anudados' o con escasas verbalizaciones que no nos permitieron establecer un claro nivel de conceptualización. Estos 'nudos en la trama' podrían ser producto de la enseñanza recibida o las marcas de exclusión. Sin embargo, en el mundo del trabajo desplegaba numerosas estrategias de interpretación que estaban ausentes en la escuela. Comenzamos a realizar un trabajo junto con las docentes vinculado a recuperar todos los textos conocidos por Gabriel, para que pudiera tomar consciencia de lo que ya conocía, adquirir seguridad a través de ello y animarse a comparar otras escrituras tomando las conocidas como base para la producción de nuevas escrituras. Buscamos que comenzara a reflexionar acerca de las propiedades cualitativas y cuantitativas de los textos: ¿qué dice?, ¿cómo dice?, ¿cómo te das cuenta?, ¿en cuál de estas palabras dirá 'X'?, ¿por qué?

Gabriel comenzó a tender el puente entre su trabajo y la escuela, trayendo cartas escritas de parte de canillitas de la zona, en la que contaban sus historias. Las docentes, a su vez, buscaron material

acerca de la historia de los canillitas, el origen del término, poesías alusivas, y las leyeron a Gabriel. Las situaciones didácticas de lectura del maestro y escritura por sí mismo comenzaron a desplegarse en el aula, antes prácticamente ausentes.

Hasta aquí algunos aspectos del camino recorrido. A través del mismo, ciertas problemáticas fueron surgiendo en relación a este proceso y al comienzo de análisis espiralado de los datos: por un lado, desde el análisis de la dimensión psicosocial, en la entrevista autobiográfica aparecen varios 'huecos temporales' en el relato de Gabriel, dificultades de reconocimiento de edades y años, por lo que emerge en mí la duda acerca de cómo se analizan estos datos, qué sucede cuando el registro cronológico es ambiguo o contradictorio. Gabriel no ha podido decir qué recuerda antes de los 7 años; él dice que su vida comenzó a los 7 y que antes vivió 'desamparado', pero no pude capturar aún qué pasó antes de esta edad. Me pregunto si ello representará una dificultad para el análisis. Desde investigaciones antecedentes (Llosa, 2007), estoy comenzando a reconocer en su relato los puntos de inflexión en su vida. La pregunta a desentrañar es si estos momentos deben ser reconocidos por la persona o pueden ser interpretados por el investigador<sup>8</sup>.

En cuanto a la dimensión didáctica, por primera vez me encuentro en el lugar de alfabetizadora para la propuesta de intervenciones, lo que conlleva todo un desafío desde el rol de investigadora y desde el rol docente. El desafío es doble, al trabajar también con las representaciones que tiene Gabriel acerca de lo que es aprender a leer y escribir, vinculado a la copia y al descifrado, opuesto a la perspectiva constructivista que intentamos implementar. El desafío conlleva asimismo promover el cambio conceptual en las representaciones de las docentes acerca de cómo alfabetizar. Desafíos cuyas resoluciones van tomando forma y siendo pensadas en el mismo hacer.

### **Principales aportes de la investigación**

En una de las sesiones de retroalimentación implementadas, una docente de otro centro dijo, tras compartir fragmentos de la historia de Gabriel: *"Yo sentí que era igual a muchos de nuestros alumnos. La historia de abandono, lo de los diarios, el asociar imágenes. Es igual a muchos de los adultos con los que yo trabajo."*

Gabriel es un exponente de muchos 'Gabrieles' que podemos encontrar en las escuelas primarias de adultos y centros de alfabetización. La investigación presentada cobra relevancia académica ante la escasez de estudios existentes en torno a las conceptualizaciones que los adultos construyen sobre el sistema de escritura en espacios de alfabetización inicial y ante la falta de incorporación de los resultados de la investigación científica en el campo de las prácticas del lenguaje al diseño y

---

<sup>8</sup> Estas cuestiones están siendo trabajadas gracias a la supervisión de la Dra. Sandra Llosa.



ejecución de los programas de alfabetización de jóvenes y adultos. Desde la perspectiva epistemológica, el trabajo contribuye a ampliar la producción actual dentro de la tradición de la Psicología Genética, dando cuenta de la producción intelectual que se constituye bajo ciertas condiciones didácticas. Desde la perspectiva pedagógica, busca implementar intervenciones didácticas que puedan sustentar prácticas alfabetizadoras más potentes.

La relevancia social del proyecto se centra en la posibilidad de construir conocimiento que aporte a la reflexión sobre procesos de enseñanza que consideren la perspectiva constructiva de los sujetos y que vehiculen la posibilidad de considerar una acción alfabetizadora que tome como punto de partida lo que los adultos saben sobre este particular sistema de representación, así como las restricciones didácticas y psicosociales que condicionan este saber.

Desde la vinculación con el proyecto UBACyT marco, la investigación se propone indagar los factores involucrados en la construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos en relación con los procesos de construcción de demandas individuales y colectivas por aprendizajes permanentes, desde un posicionamiento ideológico ligado a la alfabetización en particular y a la educación permanente en general como un derecho a lo largo de toda la vida. La investigación prevé la posibilidad de comenzar a incursionar o a explorar de qué manera las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en jóvenes y adultos pueden tener que ver con la construcción de la demanda por más educación, como nuevas condiciones que restringen la construcción de una demanda por educación permanente.

Esperamos que la historia de Gabriel que comienza a escribirse ilumine estas problemáticas e inscriba otras y nuevas 'marcas'.

### Referencias bibliográficas

- Castorina, J.A . (1998): “Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación” en *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Castorina, J.A . (2000) El constructivismo hoy: el enfoque epistemológico y los nuevos problemas. En E. Ferreiro; A. Teberosky; J.A. Castorina y otros: *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Castorina, J.A. (2003) Las Epistemologías Constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. *Psykhé* 12 (2), 15-28.
- Castorina J. A., Fernández S.L., Lenzi A. M. (1996) “Alcances del método de exploración crítica en psicología Genética” En: Castorina J. A., Fernández S.L., Lenzi A. M., Casávola H., Kaufman A. M. y Palau G. *Psicología Genética. Alcances metodológicos e implicancias pedagógicas*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- Castorina, J.A. y Lenzi, A. (2000) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona. Gedisa editorial.
- Castorina, J. A.; Faingenbaum G. (2000) Restricciones y conocimiento de dominio: hacia una diversidad de enfoques. En J.A. CASTORINA y A.M. LENZI (Comps.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa
- Castorina, J.A.; Kohen Kohen, R. y Zerbino, M. (2000) Reflexiones sobre la ‘especificidad’ de un subdominio del conocimiento social. En J.A. CASTORINA y A.M. LENZI (Comps.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa
- Castorina, J.A., Faigenbaum, G., Clemente, F. y Lombardo, E. (2007) Conocimiento individual y social en Piaget. Implicaciones para la investigación psicológica. En Castorina (comp.) *Cultura y conocimientos sociales: desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. y colaboradores (1983) *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. Departamento de Investigaciones Educativas, Cuaderno de Investigaciones educativas N° 10. México.
- ——— (1986) *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- ——— (1994) *Las condiciones de alfabetización en medio rural*. México: DIE-

CINVESTAV.

- ——— y Teberosky A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- ——— y Gómez Palacio, M. (1982) *Análisis de las Perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. Dirección General de Educación Especial, México (5 fascículos).
- Glaser, B. y Strauss, A (1967) *The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base)*. Aldine Publishing Company. Chicago.
- 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, N°2, ISSN 0188-8838.
- Lenzi, A. (2007) Desafíos de la psicología educacional: la adquisición de conocimientos en el aula. En Aisenson, D; Castorina, J. A.; Elichiry, N.; Lenzi, A. y Shlemenson, S. (coords.) *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Llosa S. M. (2000) *La sesión de retroalimentación de la investigación. Como espacio de construcción colectiva de conocimientos: Una experiencia en la ribera de Quilmes*. “Selección de Informes de Investigación”. Secretaría de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras UBA; Bs.As.
- ——— (2007) *El abordaje biográfico en la investigación y la intervención en la Educación de Jóvenes y Adultos*, V Jornadas de Investigación en Educación: Educación y Perspectivas, Contribuciones teóricas y metodológicas en debate, 4 y 5 de Julio de 2007.
- Molinari, C. (2007) Estabilidad y variación de las palabras en los inicios de la alfabetización (escritura manual y a computadora). Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la especialidad de investigaciones educativas. Dirección: Dra. Emilia Ferreiro, Centro de Investigación y de Estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Piaget J. (1926) *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata (1984).
- Quinteros Sciurano, G. (1997). *El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético*. Tesis 27, México: DIE-CINVESTAV.
- Sirvent M.T. (1992): *Políticas de Ajuste y Educación Permanente: quiénes demandan más educación?* En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila Ed. Año I Nro. 1. Buenos Aires.
- Sirvent M.T. (1999a): *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio*

*de Mataderos*. Editorial Miño y Davila. Madrid, España.

- Sirvent, M.T., (1999b): *Precisando términos. Pero... ¿es sólo cuestión de términos?* En: Propuestas – Revista de Educación No Formal, Año 1, N°1, Buenos Aires.
- Sirvent, M.T. (1999c): *Algunas notas sobre investigación participativa que orientan la lectura bibliográfica*, Material de trabajo de la Cátedra Investigación y Estadística I de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent, M.T. (2003) La investigación social en Argentina y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos. En Revista Cahiers des Ameriques Latines, Año 2003, N° 42, pp-81-101.
- Sirvent M.T., Toubes A., Santos H., Llosa S., Lomagno C. (2007) *Necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos sociales emergentes*. Buenos Aires: Cuadernos de Cátedra OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sirvent M.T y Rigal L. (2008) *Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento* (libro en elaboración).
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: Contus.
- Vernon, S. (1997) La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización en la escritura. Tesis de Doctorado, México: DIE-CINVESTAV.
- Zamudio, C. (2008) *Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos*. En Revista Lectura y Vida, 29, 01, marzo 2008, p. 10-21.

## MARCOS NORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA ARGENTINA A PARTIR DE LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL

Paola Rubinsztain

UnLu-Conicet/ Gemsep-UBA

[paolarubin@yahoo.com](mailto:paolarubin@yahoo.com)

### Introducción

Este trabajo se propone como una primera aproximación para el análisis crítico de las políticas públicas del campo de la Educación de Jóvenes y Adultos (en adelante, EDJA) que se formulan en la Argentina a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (en adelante, LEN). Esta nueva normativa se inscribe en el contexto latinoamericano de la última década, período caracterizado por la sanción de leyes educativas, en distintos países de la región, que plantean continuidades y rupturas respecto de las políticas de los años noventa. La Argentina se puede situar dentro del conjunto de países que, desde un enfoque de derechos y con énfasis locales distintos, están configurando políticas educativas que irían en detrimento de la perspectiva mercantilista predominante en la década neoliberal (Pulido Chaves, 2010; Betancur, 2010).

En particular en el área de la EDJA encontramos que, a partir del contexto abierto por la formulación de la LEN, en diciembre de 2006, se empiezan a producir documentos nodales que constituyen un esfuerzo por poner en marcha políticas específicas en este campo. Al respecto resulta relevante interrogarse acerca del carácter de este impulso estatal, indagar en qué aspectos se habilitan nuevas políticas y en qué aspectos persisten los problemas históricos de la EDJA.

Indagamos en torno a las líneas de política para la EDJA, tras la sanción de la LEN, interesados en conocer las acciones estatales que se despliegan en este campo al momento de surgimiento y expansión de los denominados *Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos*, experiencias pedagógicas desarrolladas por movimientos y organizaciones sociales que analizamos en nuestro proyecto de investigación en curso<sup>1</sup>. Uno de los objetivos de investigación que nos formulamos es estudiar las iniciativas de los Bachilleratos en relación a la política educativa hegemónica estatal para la EDJA, identificando divergencias y puntos de continuidad que se manifiestan entre ambas, y aspectos en los que los Bachilleratos se expresarían como alternativas a

---

<sup>1</sup> El proyecto se titula: “Escuela y movimientos sociales. La experiencia político-pedagógica de los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos”, y se desarrolla con beca de posgrado otorgada por Conicet para el período 2010-2013.

las políticas vigentes. Es en este marco que nos ocupamos de analizar las intervenciones oficiales para la modalidad.

En el presente trabajo seguimos la conceptualización de Stephen Ball, autor que propone entender las políticas educativas “como texto” y “como discurso”. Su perspectiva involucra el análisis de documentos normativos que define como “*productos canibalizados de múltiples influencias y agendas*” (citado en Senén González y Vilella Paz, 2009: 7). Asimismo incluye la indagación del pasaje del “texto” al “discurso”, de la ley a la práctica, pasaje que compromete a distintos actores que disputan significados y representaciones posibles de los textos normativos. La propuesta metodológica de Ball, a su vez, propone estudiar “trayectorias de políticas” a partir de la identificación de los “contextos de la formulación de las políticas” y los “contextos de los resultados” de las mismas. Desde este enfoque teórico-metodológico, aquí nos circunscribimos al análisis en profundidad de los principales “textos” de las políticas destinadas a la EDJA en el marco de su “contexto de formulación”. En particular nos focalizamos en los encuadres normativos generales que se elaboran para la modalidad. Seleccionamos como fuentes primarias documentos producidos a partir del 2006 por el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Federal de Educación (en adelante, CFE) y centramos el análisis en las resoluciones de éste último<sup>2</sup>.

Para la indagación retomamos los desarrollos teóricos críticos, formulados por autoras nacionales del campo de la EDJA (Canevari, s/f; Brusilovsky, 2006; Sirvent *et al*, 2006; Rodríguez, 2008; 1996). A partir de dichos abordajes, y a los fines de nuestro objetivo de trabajo, definimos considerar las siguientes dimensiones para el análisis del contenido del corpus documental: propósitos y expectativas generales que se plantean para la modalidad; concepción de EDJA; definición del sujeto joven-adulto y participación como educando; relación EDJA y trabajo; lugar asignado a las escuelas como institución; papel de los educadores de adultos; propuesta curricular (contenidos que se priorizan y modos de implementación); anclaje de las políticas en diagnósticos pertinentes. Las dimensiones señaladas serán abordadas considerando tanto las conceptualizaciones que se explicitan en los documentos como las perspectivas que subyacen en los mismos. Una preocupación que nos conduce en este ejercicio de indagación es poder identificar en qué medida las normativas que se están formulando en los últimos años favorecen u obturan la democratización de la EDJA. Pensamos que en ello está en juego lo sustantivo o no de las acciones que se están desarrollando para la modalidad.

---

<sup>2</sup> Según el reglamento de funcionamiento del CFE, las resoluciones son de cumplimiento obligatorio para todas las jurisdicciones y refieren a: “*cuestiones en las que el Consejo Federal actúa como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Las mismas no podrán decidir sobre cuestiones donde la legislación vigente asigne competencia exclusiva a las jurisdicciones*” (Res. CFE 01/07 Art. 11).

A continuación, primero situamos a la EDJA en el marco de la LEN y en el conjunto de documentos oficiales que se elaboran a partir de misma. En segundo lugar, nos ocupamos de analizar en profundidad los marcos normativos específicos que se emiten desde el CFE, rastreando las dimensiones que definimos como relevantes. Por último, formulamos algunas conclusiones generales producto de esta primera aproximación a los documentos.

### 1. La configuración de la EDJA en los textos oficiales

En el marco de la LEN, la EDJA es definida como Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) precisándose sus objetivos: “*garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar (...) a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida*” (Art. 46)<sup>3</sup>.

La EPJA se incorpora como una de las ocho modalidades que se establecen para la organización del sistema educativo nacional. El texto de la ley avanza en la prescripción de ciertos aspectos específicos para la EPJA que luego son desarrollados, con distintos énfasis, mediante las resoluciones del CFE. Cabe señalar como antecedente que la EDJA también adquiere un papel destacado en la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 promulgada en diciembre de 2005. Esta ley nacional prevé entre sus objetivos erradicar el analfabetismo y fortalecer la EDJA en todos sus niveles (Art. 2 inciso d).

A partir de la sanción de la LEN encontramos que se comienzan a elaborar y publicar, en torno a la modalidad, documentos de distinto tipo y con diversos propósitos.

- Resoluciones regulatorias en el marco del CFE:

En noviembre de 2007, se definen lineamientos para el período 2007-2011 de un “*Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*” (Res. N° 22/07). Entre los objetivos del plan se prevé la conformación de una Mesa Federal de Educación de Jóvenes y Adultos.

En 2009 la Mesa Federal, integrada por las autoridades de la EDJA de cada jurisdicción, confecciona dos documentos normativos medulares: “*Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) - Documento Base*” y “*Lineamientos Curriculares EPJA*”. En 2009 el CFE aprueba dichos documentos para la discusión (Res. N° 87/09) y, en septiembre de 2010, se adoptan como marco regulatorio nacional de la modalidad (Res. N° 118/10).

- Resoluciones de programas específicos también en el marco del CFE.

---

<sup>3</sup> Extendiéndose la obligatoriedad escolar, a partir de la LEN, hasta el nivel secundario.

En octubre de 2008, desde el CFE se define implementar el “*Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios FinEs*” (Res. N° 66/08) <sup>4</sup>.

- Documentos para la formación docente en la modalidad, desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) <sup>5</sup> (Mrio. de Educación).

En 2009 se publica el documento “*EPJA. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares*” <sup>6</sup>. Aunque el objetivo principal del texto es ofrecer un marco para la definición de la formación docente en EPJA, constituye un documento relevante dado que encontramos que ciertos aspectos del mismo son retomados luego en las medidas adoptadas por el CFE.

- Documento para presentar en ámbitos internacionales para el acuerdo de políticas públicas como las *Conferencias Internacionales de Educación de Adultos*, CONFITEA (promovida por la UNESCO desde 1949).

Al respecto, en 2008, desde el Mrio. de Educación Nacional se publica el “*Informe de Argentina hacia la CONFITEA VI. Informe nacional sobre el desarrollo del aprendizaje y la educación de adultos*”. Este documento explicita la política pública a nivel nacional hacia el sector, en términos de perspectivas, normativas y programas implementados.

- Documentos teóricos desde la DINIECE (Mrio. Nacional de Educación)

Se publican investigaciones específicas acerca de la EDJA, a nivel histórico y teórico, y caracterizando a los destinatarios de la modalidad <sup>7</sup>.

- Asimismo, se abre la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Desde esta instancia se vuelven a editar materiales producidos por la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) durante el tercer gobierno peronista, revalorizando los avances de aquellos años hacia la EDJA <sup>8</sup>.

El conjunto de resoluciones, documentos y publicaciones expresan, por lo pronto, que la EDJA constituye una preocupación en la agenda educativa nacional que empieza a adquirir mayor visibilidad, más allá de cómo se procesan luego en acciones gubernamentales concretas. En el análisis de la “trayectoria de políticas” propuesto por Ball, podemos situar los documentos

---

<sup>4</sup> Como antecedente de programas en EDJA en el período, podemos señalar al Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica, “*Encuentro*”, impulsado a partir del año 2004.

<sup>5</sup> Instituto creado a partir de la LEN.

<sup>6</sup> En el mismo se indica que fue sometido a un proceso de consulta (mayo-junio 2008), ante las Comisiones Curriculares del Consejo Consultivo del INFOD (integradas por representantes del sector gremial docente, del sector universitario y sectores de la enseñanza privada, entre ellos la iglesia católica) y ante los Directores de Educación superior, docentes y equipos técnicos de las jurisdicciones.

<sup>7</sup> Schoo, Sinisi y Montesinos, 2010; De la Fare, 2010, 2011.

<sup>8</sup> Compilación del material de la campaña CREAR- Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, Ministerio de Educación de la Nación, 2008.



relevados en el “contexto de formulación de políticas”, fase en la que se producen las leyes. Estos textos al prescribir orientaciones, objetivos, metas generales, configuran las circunstancias para la intervención de los actores (autoridades jurisdiccionales, inspectores, directores, docentes, estudiantes, organizaciones empresariales, sindicatos, organizaciones sociales).

## 2. Marcos normativos específicos para la EPJA

En lo que sigue analizaremos en profundidad los siguientes tres documentos del CFE: “*Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) 2007-2011*”, “*EPJA -Documento Base*” y “*Lineamientos Curriculares EPJA*”, la selección se fundamenta por el nivel de generalidad de los mismos. Son textos que se concretan para configurar las líneas principales de un encuadre regulatorio nacional.

Los documentos señalados comparten definiciones en relación a los objetivos previstos para la EPJA. Los objetivos refieren a hacer efectivo el derecho a la “*inclusión educativa*”, en sintonía con el acento que se anuncia para las políticas educativas, desde el 2003, con la asunción del gobierno de Néstor Kirchner (Gorostiaga, 2010). Son pocas las especificaciones sustantivas acerca de qué se entiende por dicha inclusión: acceso/participación crítica en la “*sociedad del conocimiento*”, adquisición de “*herramientas culturales para construir mejores condiciones de vida*” (Documento Base Art. 4), para el ejercicio activo de los derechos ciudadanos (Plan Federal Fundamentación, Marco Base). Los objetivos que se anuncian para la EPJA son enmarcados en el contexto de las expectativas generales, planteadas en el texto de la LEN, para el sistema educativo en su conjunto: educación integral para el desempeño social y laboral y para la continuidad de estudios superiores.

Si consideramos las distintas dimensiones que nos propusimos rastrear en los documentos, explicitadas en la introducción, el Plan Federal anuncia sólo algunos lineamientos y acciones pero no profundiza en definiciones fundamentales. Estas, como analizamos más adelante, sí son desarrolladas en el Marco Base y los Lineamientos Curriculares.

### “*Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) 2007-2011*”

El Plan se circunscribe a hacer efectivo el Art. 138 de la LEN, que insta a hacer cumplir la obligatoriedad escolar de la población mayor de 18 años que no completó los niveles educativos al momento que es sancionada dicha ley. La línea principal del documento está destinada a instrumentar acciones para incrementar la cobertura, a los fines de lograr la terminalidad. Se plantea promover la continuidad en el nivel primario de las personas alfabetizadas (en especial por el

“Programa Encuentro”) y orientar a personas que adeudan asignaturas del nivel secundario para completarlo. Se explicitan criterios de intervención estatal para el cumplimiento de la obligatoriedad escolar: articulación con organizaciones de la sociedad civil y con el conjunto del sistema educativo; atención prioritaria a la población de 18 a 40 años; acciones específicas según grupos etarios, socioculturales, laborales y económicos y aplicación de nuevas estrategias pedagógicas y modelos institucionales.

Respecto a las **propuestas pedagógicas** para los niveles de la EPJA, se expresa que *“no se trata sólo de extender lo que ya existe sino de producir un salto cualitativo; que con una nueva mirada permita superar las limitaciones tradicionales que ha tenido el sector. No es hacer más de lo mismo, hay que abrir el panorama a la creatividad y a la innovación pedagógica, didáctica e institucional”* (Plan Federal p. 6). También se expresa mejorar la calidad de la modalidad. Afirmaciones que pueden resultar promisorias aunque no se desarrollan los mecanismos para alcanzar los cambios cualitativos que se plantean.

El **papel docente** es señalado muy sucintamente. Sólo se menciona que dada la inserción de los docentes en las comunidades locales *“pueden acompañar las políticas de inclusión”*.

En el Plan hallamos que se enfatiza la ausencia de **diagnósticos**, en particular acerca de quiénes son los sujetos de la EPJA, para definir estrategias y asignar recursos. Se insiste en reconocer la falta de información acerca de la población destinataria, lo que se propone como acción prioritaria. No obstante, se esboza cierta caracterización que destaca la juvenilización del sujeto joven y adulto y la diversidad que presenta. Cabe señalar que no se expresa la necesidad de diagnósticos en términos integrales acerca de la situación de la EPJA, por lo que tampoco se prevé producir información al respecto. La acción de relevamiento que se plantea se restringe a las experiencias innovadoras de terminalidad.

### **“EPJA -Documento Base” y “Lineamientos Curriculares EPJA”**

Como se expresa en la LEN, en el *“Documento Base”* (en adelante, DB) y en los *“Lineamientos Curriculares”* (en adelante, LC) la **conceptualización de la EDJA** se define en términos de *“educación permanente”* y *“a lo largo de toda la vida”* y se especifica a qué refieren ambos términos (DB Art. 21 a 24). Por una parte, se las vincula con las expectativas de logro hacia los educandos, explicitándose tres ejes: formación en términos propedéuticos (*“propiciar el interés y el deseo por el estudio como actividad enriquecedora a lo largo de toda la vida”*, *“mejorar la calidad de vida”*, *“fortalecer la identidad y proyectos de los educandos”*); educación para el

ejercicio de la ciudadanía; y EPJA y formación para el trabajo (*“mejorar las capacidades técnicas y profesionales en función de sus propias necesidades y de la sociedad”*).

Por otra parte, como fundamento de la educación permanente se explicitan aspectos de la tradición de la educación popular, entre ellos: concebir toda acción pedagógica como acción política, pensar la educación como herramienta para la toma de conciencia acerca de problemas sociales y ambientales, *“desde una perspectiva problematizadora, crítica y emancipadora”*. También se menciona como orientación de la educación permanente la construcción participativa del conocimiento a lo largo de toda la vida. Dichos enunciados recuperan la “pedagogía de la liberación” de inspiración freireana. Este pensamiento pedagógico latinoamericano, como la experiencia en EDJA en nuestro país en los años sesenta en el marco de la DINEA, son valorados como aportes para la construcción de la identidad de la modalidad (DB Art. 17).

La **caracterización del sujeto joven y adulto** subraya como rasgo principal su heterogeneidad en relación a *“expectativas, motivaciones y necesidades respecto al aprendizaje, mediadas por sus historias de vida”* (DB Subtítulo 3.5). Las necesidades de jóvenes y adultos son definidas en términos subjetivos: *“mejorar proyectos personales ante un mercado laboral con nuevas exigencias”*; o para quienes se encuentran ocupados *“estar incluidos en un ámbito laboral teniendo como asignatura pendiente y necesidad personal obtener certificación de estudios”*. También hay una referencia al acompañamiento de los hijos como otra motivación y, por otra parte, se reconoce la incorporación de las problemáticas adolescentes dada la amplia absorción de población de 14 a 18 años en la EDJA <sup>9</sup>, aunque no se contextualiza los motivos que han llevado a dicha situación.

La caracterización complejiza la mera definición etaria con la que tradicionalmente se ubicó a la EDJA que también persiste en los objetivos de la LEN señalados para la modalidad. Sin embargo, se identifica al sujeto joven-adulto sólo en términos de diversidad y se omite la referencia a la desigualdad. La definición da cuenta de necesidades que atraviesan a jóvenes y adultos con bajos niveles de escolaridad, pero no inscribe dichas situaciones en un contexto estructural más amplio que las contiene, remitiendo la presión por la certificación sólo a motivos de índole personal. Se invisibiliza la identidad común de los sujetos de la modalidad: pertenecer a los sectores populares ocupando un lugar subalterno en el marco de la estructura de poder vigente que, sin

---

<sup>9</sup> Al respecto se explicita que, para este grupo etario, se requieren formas organizativas y propuestas educativas diferenciadas, ante la pauta que prevé que para 2015 el ingreso a la secundaria de EPJA solo será admitido para mayores de 18 años (Art. 41, 42).

garantizar el derecho a la educación, exige cada vez más certificaciones aún para tareas que antes no las requerían.

En la caracterización del sujeto joven adulto, un aspecto que destacamos como democratizante, es su reconocimiento como sujetos pedagógicos, poseedores de saberes y conocimientos de su experiencia de vida, de los diversos escenarios en los que se desarrollan aprendizajes. A su vez, se explicita que se debe incorporar en las propuestas de enseñanza de la EPJA dichos saberes construidos por fuera del sistema educativo (DB Subtítulo 3.6)

La relación entre **EPJA y formación para el trabajo** se enuncia desde la perspectiva de una *“formación integral”*, afirmando que *“educar en y para el trabajo significa brindar nuevas posibilidades de formación, transmitir conocimientos y prácticas laborales, recrear saberes básicos, promover la apropiación crítica de las variables que caracterizan el trabajo decente y otros derechos del trabajador. En suma, significa desarrollar las aptitudes y las capacidades necesarias para hacer del trabajo un factor de desarrollo personal, comunitario y ciudadano que acompañe el desarrollo de una sociedad más justa, más solidaria y más humana”* (DB Art 36). En este punto hay un desplazamiento del discurso de la empleabilidad como enfoque para la EDJA, prevaleciente en los noventa, que se enfatiza afirmando que la terminalidad de estudios obligatorios debe diferenciarse de la formación profesional, esta última sí centrada en la cualificación o recualificación de los trabajadores.

La **escuela como institución** (DB Subtítulo 4.1) es descrita como ámbito significativo de formación y socialización, más allá de la edad. Se plantean lineamientos para la organización de una *“nueva institucionalidad”*, se promueve una escuela inclusiva, que respete *“la heterogeneidad de los sujetos y sus experiencias de vida”*, que de lugar a la participación democrática de todos los actores de la vida escolar. Se explicita como criterio institucional la *“apertura”*: *“hacia la comunidad y las diferentes organizaciones”*, hacia *“las demandas del contexto”*, aunque dejando indefinido qué organizaciones considerar y qué demandas atender. Otro eje es la *“flexibilidad”* para diseñar alternativas organizacionales. También se explicita la necesidad de ampliación de los espacios para la enseñanza y aprendizaje a ámbitos no escolarizados como ámbitos laborales, u otros ámbitos del Estado y organizaciones de la sociedad civil (DB Art 57). Asimismo desde el CFE se señala la responsabilidad de las instituciones para convertirse en *“verdaderos y efectivos”* centros de educación permanente, articulando acciones con las otras modalidades y niveles del sistema educativo.

En relación a los **docentes** de la EPJA, hay un reconocimiento de la diversidad de educadores que, desde distintos roles, se desempeñan en la modalidad<sup>10</sup>. Ante esta situación se evalúa necesario ampliar la formación docente específica y, en forma prioritaria, atender la formación de los formadores de los docentes de EPJA. Asimismo se plantea formular un marco normativo para el ingreso y ascenso en la modalidad.

La **propuesta curricular** es tratada en el Marco Base (DB) y desarrollada en extenso en los Lineamientos Curriculares (LC). El **enfoque de enseñanza-aprendizaje** que se adopta para la EPJA busca reemplazar la perspectiva del logro educativo, en función de “*cantidad de horas predeterminadas*”, por un criterio en base a “*objetivos de aprendizaje alcanzados*” (DB Art. 58) y “*capacidades esperables*” (LC Art. 5). Estas últimas suponen “*relacionar y ligar los conocimientos con prácticas sociales que se caractericen por ser socialmente productivas, políticamente emancipadoras, culturalmente inclusivas (...) y ecológicamente sustentables*” (LC Art. 59). La perspectiva adoptada, se aclara, no rechaza las disciplinas sino que enfatiza la construcción de conocimientos contextualizados y cercanos a las situaciones de vida cotidiana de los estudiantes. Se afirma que este marco supera tanto la estructura escolarizada centrada en el enciclopedismo como la perspectiva del “*logro de competencias*”.

Se explicita que se deja para una siguiente etapa definir el conjunto de capacidades generales y específicas para la EDJA, en cada nivel y campo de saber. De este modo, se resuelve posponer la definición de los conocimientos sustantivos que serán puestos en circulación en la modalidad. No obstante, en torno a los **saberes** que configurarían las “*capacidades esperables*”, se esbozan tres ejes a considerar: i) las interacciones humanas en contextos diversos, ii) la relación educación-trabajo y iii) la educación como fortalecimiento de la ciudadanía. El primer eje busca valorar la diversidad de sujetos y contextos con la que es caracterizada la EDJA para incluirla como dimensión en las situaciones de aprendizaje y enseñanza. Aquí, advertimos nuevamente, se pone el énfasis en la diversidad pero se desconoce la desigualdad que atraviesa a los sectores de la EDJA. La incorporación explícita de esta dimensión sería fundamental para la comprensión crítica de la realidad social que el mismo documento plantea como horizonte, más aún si se recupera la perspectiva emancipatoria de la educación popular como fundamento de la “*educación permanente*”. Por su parte, el eje sobre EPJA y trabajo es auspicioso al entender la formación para el trabajo no sólo como mera preparación para el empleo e incluir la reflexión sobre los contextos laborales y las condiciones del trabajo.

---

<sup>10</sup> Se reconocen: maestros titulados, voluntarios, educadores populares, profesionales de otras carreras, animador, promotor, capacitador, técnico docente o maestros de prácticas, tutores (DB Art 66).

La propuesta curricular sí prescribe con mayor detalle y extensión una reforma de la **organización estructural** de la EPJA que pondera, como criterios centrales, la “flexibilidad”, la “apertura”; la “acreditación parcial”; y con menor énfasis se menciona también la “calidad”.

El criterio subrayado es la flexibilidad, que ya aparece mencionado en la LEN, y lo que se plantea son alternativas de cursada en tiempo y espacio. Por una parte, se prevé la opción de iniciar, discontinuar y retomar los estudios durante un mismo año lectivo y flexibilizar el grado o ciclo anualizado para la acreditación. Por otro lado, se busca redefinir el tiempo de cursada y el tiempo de aprendizaje autónomo, mediante ofertas presenciales, semi-presenciales y a distancia.

También se plantea establecer mecanismos para acreditar certificaciones y saberes previos como parte de la formación obligatoria, recuperando la trayectoria formativa del estudiante (de nivel formal, no formal e informal). Esta ampliación de las vías para la obtención de certificaciones, como las flexibilidades de la estructura escolar tradicional, se explica, responden a “personalizar la trayectoria educativa de cada estudiante”.

Ahora bien, para resolver operativamente estos propósitos se fomenta para la EDJA una suerte de ingeniería curricular basada en una “estructura modular”<sup>11</sup>. Se establece segmentar el nivel primario y secundario bajo la figura de “ciclos formativos” para habilitar instancias parciales de acreditación. A su vez, a la unidad mínima de la organización curricular, el módulo, también se le busca dar una certificación (LC Art. 30) que posea la misma validez que las constancias tradicionales de aprobación de asignaturas (LC Art. 55). Se afirma que los módulos permiten una multiplicidad de formas de articulación entre sí, aunque también se explicita que se requiere organizar un sistema de correlatividades para orientar al estudiante en su trayectoria educativa.

En la estructura planteada varios módulos conforman un “ciclo formativo” (LC Art. 33), se establecen cinco ciclos, tres para nivel primario: Ciclo de Alfabetización, Ciclo de Formación Integral y Ciclo de Formación por Proyecto; y dos para el secundario: Ciclo Básico y Ciclo Orientado. Los mismos no son necesariamente consecutivos ni se corresponden con la idea de ciclo lectivo, apuntando con ello a superar los límites que impone el sistema anualizado (LC Art. 34). Asimismo, con cada ciclo formativo se adquiere una certificación parcial como etapa de la educación primaria o secundaria<sup>12</sup>.

La reforma de la organización curricular, se argumenta, atiende las necesidades del joven y el adulto, la adapta a “sus ritmos de aprendizaje”, aunque también se reconoce que esos ritmos no

---

<sup>11</sup> Un módulo es definido como “el componente curricular referido a un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte” (LC Art. 18).

<sup>12</sup> Se deja en manos de las jurisdicciones definir las estructuras modulares hacia el interior de los ciclos formativos.

responden sólo a ritmos propios y se explica que *“por razones sociales o laborales”* se discontinúan los estudios por períodos durante el mismo año. En este sentido, dicha adaptación también puede interpretarse en términos de adecuación de la organización curricular a los tiempos de la precariedad laboral. Los sectores que acuden a la modalidad están atravesados por esta problemática presentándose situaciones tales como: iniciar o retomar los estudios pero luego abandonarlos por obtener algún trabajo transitorio; o en el caso de acceder a un puesto laboral estable, siendo alumno regular, verse obligado a posponer la trayectoria educativa puesto que los empleadores no presentan la misma *“flexibilidad”* para respetar los horarios de cursada o días de examen<sup>13</sup>.

Para el conjunto de los ciclos formativos el documento subraya el enfoque señalado, que propone estrechar la vinculación de los aprendizajes con las situaciones cotidianas de los estudiantes y los contextos de su actuación social, siendo mencionados como tales el ámbito socio-comunitario y el mundo del trabajo. En relación al nivel primario destacamos que el Ciclo de Alfabetización no se dispone como aprendizaje mecánico y restringido a la lectura y escritura de la lengua, sino que se plantea como estrategia de participación ciudadana, mientras que se concibe al conocimiento como *“herramienta para el análisis crítico de las transformaciones políticas y sociales, y los procesos para la construcción de una vida digna para todos”* (LC Art. 39). Asimismo, se incluye la alfabetización matemática. Por otra parte, resulta relevante que el Ciclo de Formación por Proyecto apunta entre sus propósitos a la articulación con el nivel secundario, según se expresa en la resolución. La finalidad de dicho ciclo es promover un *“saber hacer”*, no como destrezas técnicas y rutinarias sino como *“aprendizaje de estrategias de acción que se desarrollan en contextos caracterizados por la complejidad e incertidumbre y mediante la necesidad de realizar juicios en función de tomar decisiones contextualizadas”* (LC Art. 45). La selección de los proyectos del citado ciclo se prevé que estén vinculados a las necesidades, problemáticas, intereses y motivaciones que los estudiantes planteen.

La formación que se proyecta más integral para el nivel primario muestra ciertas restricciones en el nivel secundario. En este sentido, cabe señalar que para el Ciclo de Formación Orientada se enfatiza la vinculación con el mundo del trabajo y la producción, pero no se formula ninguna pauta vinculada a la formación para la continuidad de estudios superiores, o la necesidad de articulación entre ambos niveles. Agotar las expectativas en torno a la EPJA en el nivel secundario contradice los mismos enunciados de carácter más amplio que se plantea para la modalidad. De este modo, se pone de manifiesto que las prioridades de las políticas se centran en la concreción de los

---

<sup>13</sup> Las situaciones descriptas son relevadas de nuestra labor docente en la modalidad en el nivel medio.

niveles obligatorios, mientras que se excluyen desde los marcos regulatorios nacionales pautas que conduzcan a que los sectores que acceden a la EPJA puedan alcanzar mayores niveles educativos.

### 3. La EDJA a partir de la LEN: ¿derecho a la educación o derecho a la certificación?

Se insiste en los documentos que la perspectiva de la educación permanente adoptada, supera el “paradigma compensatorio”<sup>14</sup> con el que históricamente se pensó la EDJA. Encontramos como aspecto democratizante que en la normativa macro se tematice esta problemática histórica, pero entendemos que su superación efectiva es un proceso más complejo que su mera enunciación. En este sentido, cabe interrogarse si sólo constituye un cambio nominal, dado que el énfasis de los lineamientos generales para el accionar estatal encontramos que está puesto en garantizar la terminalidad de la escolaridad. Consideramos que es una acción necesaria tendiente a hacer efectivo el derecho educativo del conjunto de la población, desatendido en la década del noventa, pero insuficientes para superar el paradigma compensatorio e impulsar una sustantiva “educación permanente y a lo largo de toda la vida”, en los términos que los mismos marcos regulatorios expresan.

Una nueva política para la EDJA, como señalan distintas autoras (Sirvent *et al*, 2006; Brusilovsky, 2006), implica favorecer condiciones democratizantes en términos reales y no meramente simbólicos, es decir, abrir la participación de los protagonistas educandos y educadores tanto en la gestión institucional como en la definición curricular de los proyectos educativos, en generar espacios que promuevan respuestas creativas ante las necesidades específicas, propiciando dispositivos institucionales para tal fin. En los marcos regulatorios sancionados a partir de la LEN no se diseñan estrategias para tornar viable la participación de estudiantes y docentes en las instituciones educativas, incluyendo sus voces y perspectivas, tal como se propone en la definición de “educación permanente” fundamentada en la “educación popular” latinoamericana, y como se menciona en la LEN, pero que luego no es tratado en las resoluciones del CFE.

Los cambios que se formulan no priorizan la ampliación de la democratización institucional como tampoco apuntan a una innovación pedagógica y didáctica que, recuperando las prácticas cotidianas desarrolladas por los educadores de la modalidad, tienda a garantizar el desarrollo de aprendizajes críticos y significativos.

Asimismo, resulta necesario configurar una especificidad para la modalidad que supere la homogeneización de la educación de jóvenes y adultos a otras modalidades del sistema educativo y

---

<sup>14</sup> Dicho paradigma que hace hincapié en dar solución a las carencias educativas que los jóvenes y adultos pudieran tener por no haber completado los niveles obligatorios en su infancia (Sirvent *et al*, 2006).



atienda sus particularidades. Al respecto, es oportuno que ello esté explicitado en los documentos. Sin embargo, observamos que dicha especificidad se está construyendo principalmente en base a una reforma de la estructura de la EDJA mediante el diseño de “ciclos formativos” más cortos. De este modo, ante los desafíos y complejidades de la modalidad se proyecta como respuesta principal la flexibilización de la estructura curricular -mediante la “estructura modular”- trasluciéndose que ello se introduce, fundamentalmente, en función de ampliar las vías para la obtención de acreditaciones parciales. Es en este sentido que nos interesa dejar abierto el siguiente interrogante: en qué medida los marcos regulatorios sancionados para la EDJA a partir de la LEN tienden a garantizar el derecho educativo o se restringen a efectivizar una suerte de “derecho a la certificación”.

## Bibliografía

- Bentancur, N. (2010): “La reciente generación de leyes educativas en América Latina: ¿un nuevo direccionamiento para nuestros sistemas educativos? (análisis de los casos de Argentina, Chile y Uruguay)”. Ponencia presentada al XXIX Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), Toronto, Canadá.
- Brusilovsky, Silvia (2006): *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*, Noveduc, Bs. As.
- Canevari María Sara (s/f): “Una mirada histórica de la educación secundaria de adultos”, mimeo. En: [www.pema.unlu.edu.ar/vs/carrera.html](http://www.pema.unlu.edu.ar/vs/carrera.html)
- De la Fare, Mónica (2010): “Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica”, Boletín de la DiNIECE/ Serie Informes de Investigación N° 2, Ministerio de Educación de la Nación.
- De la Fare, Mónica (2011): “Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento”, Boletín de la DiNIECE/ Serie Informes de Investigación N° 3, Ministerio de Educación de la Nación.
- Gorostiaga, J. (2010): “La reforma del gobierno escolar en Argentina y Brasil: tendencias nacionales y sub-nacionales”. Ponencia presentada al XXIX Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), Toronto, Canadá.
- Jacinto, C. (2009): “Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria”. Artículo para Debate 7 de SITEAL: “Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana”. SITEAL, IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires y OEI. Disponible en: <http://www.siteal.iipe-oei.org/debates/55/educacion-secundaria-entre-universalizacion-y-terminalidad>
- Pulido Chaves, O. (2010): “Sobre el derecho a la educación en América Latina”. Mesa sobre los contextos regionales y el derecho a la educación, Pre-Asamblea Latinoamericana de la Campaña Mundial por el Derecho a la Educación. Bogotá. Disponible en: <http://educacionenelmundo.wordpress.com/2010/12/03/analisis-sobre-el-derecho-a-la-educacion-en-america-latina>.
- Rodríguez, Lidia (1996): “Educación de Adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión” en *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, N°8, Año 5. Miño y Dávila. Pp. 80-85
- Rodríguez, Lidia (2008): *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en la Argentina*, CEAAL-CREFAL.

- Schoo, Susana, Sinisi Liliana y Montesinos María Paula (2010): “Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media”, Boletín de la DiNIECE/ Serie Informes de Investigación N° 1, Ministerio de Educación de la Nación.
- Senén González, S. y Vilella Paz, I. (2009): “Las políticas educativas como textos y como discursos: El enfoque de Stephen Ball”. Ponencia presentada en el Simposio Nuevos enfoques y perspectivas para el estudio de las políticas educativas, II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, General Pico, La Pampa.
- Sirvent, María Teresa, Toubes, Amanda, Llosa, Sandra y Topasso, Paula (2006): “Nuevas leyes, viejos problemas en EDJA. Aportes para el debate sobre la ley de educación desde una perspectiva de Educación Permanente y Popular”. Disponible en [www.docentesdeizquierda.com.ar/debatesparaunanuevaley.htm](http://www.docentesdeizquierda.com.ar/debatesparaunanuevaley.htm)

#### **Fuentes consultadas**

##### **Leyes nacionales**

- Ley Educativa Nacional N° 26.206.
- Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075.

##### **Resoluciones CFE**

- Resolución CFE N° 01/07
- Resolución CFE N° 22/07  
Anexo I - Lineamientos Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011  
Anexo II- Objetivos 2008 (se prevé la conformación de la Mesa Federal de Educación de Jóvenes y Adultos)
- Resolución CFE N° 66/08  
Anexo I- “*Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios FinEs*”
- Resolución CFE N° 87/09  
Anexo I- EPJA – Documento Base (documento aprobado para la discusión)  
Anexo II –Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (documento aprobado para la discusión)
- Resolución CFE N° 118/10  
Anexo I- EPJA – Documento Base  
Anexo II –Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

**Otros documentos**

- “Informe República Argentina para la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI). *Informe nacional sobre el desarrollo del aprendizaje y la educación de adultos*”, 2008. Disponible en: [www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/de-Jovenes-y-Adultos](http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/de-Jovenes-y-Adultos)
- “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares”, Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación, 2009.
- Compilación del material de la campaña CREAR- Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, Ministerio de Educación de la Nación, 2008.