

Educación de jóvenes y adultos, y nuevos dispositivos de inclusión ¿continuidad o ruptura?

BURGOS, Alejandro¹/ CIS /CONICET/ IDES -edgardoalejandroburos@yahoo.com.ar

Eje: Educación de Jóvenes y Adultos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: educación-exclusión-jóvenes-dispositivos de inclusión*

» **Resumen:**

La presente investigación se propone analizar la construcción de “nueva institucionalidad” de los “dispositivos²” de formación profesional articulada con la “terminalidad³” de la secundaria, su incidencia en la construcción de subjetividades y en la trayectoria posterior en jóvenes examinando en qué medida resuelven la tensión entre reproducción social/inclusión social y laboral.

El campo de la educación para jóvenes y adultos se orientó históricamente a atender a una población que se caracteriza, por un lado por no haber podido acceder a la escuela, por otro lado (en caso de acceder a la escuela) no haber finalizado los estudios y retomar la escolaridad luego de sucesivos fracasos. En consecuencia, se consolidó como una oferta educativa resultado de los fracasos de la escolarización inicial, de la condición educativa y cultural de los sectores sociales subalternos, y tuvo un carácter fuertemente compensatorio que no logró resolver el “circulo vicioso” de la desigualdad social.

En los últimos años la Educación de Jóvenes y Adultos ha cobrado una mayor visibilidad y ha vuelto a ser objeto de atención de las políticas educativas estatales, de agencias multilaterales de asistencia técnica y financiera, y de instituciones académicas; dada la creciente presión social por la acreditación de saberes y conocimientos socialmente necesarios para permanecer o ingresar al mercado de trabajo o para integrarse como ciudadano a la sociedad. Asimismo, se encuentra fuertemente atravesada por las discusiones que la vinculan con el mundo laboral o por su potencial en materia de desarrollo humano, al convertirse en un eje de las políticas que se impulsaron para alentar la reactivación económica y fomentar el proceso de transformación productiva que se inició

¹ Becario Doctoral CIS-CONICET/IDES. Lic. en Educación (UNGS), Magíster en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (FFyL/UBA), Doctorando en el Doctorado en Ciencias Sociales (FSOC/UBA).

² Entendemos por “dispositivo” al tipo de programa o servicio público orientado a mejorar las oportunidades de inserción laboral de los jóvenes.

³ Generalmente se utiliza el término terminalidad para referirse a formas alternativas de completamiento de los estudios de nivel medio.

luego de la crisis de 2001.

El rol de la Educación de Jóvenes y Adultos excede ampliamente las acciones de las políticas educativas para incluirla en el plano de las políticas públicas, y más específicamente de las políticas sociales de atención a la pobreza y las políticas de empleo orientadas a la formación y capacitación laboral.

El objetivo es estudiar un dispositivo de formación profesional articulada con la “terminalidad” de la secundaria: el Plan FinEs (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos). Para comprender el aporte de los nuevos dispositivos a la Educación de Jóvenes y Adultos, en particular, conocer en detalle cómo aporta a la inclusión social y laboral de los jóvenes.

› *Objeto de estudio*

El proyecto de investigación se suma a los ejes de estudio del programa de investigación “Los “mundos de la inserción laboral de los jóvenes”. Políticas públicas, lógicas de los dispositivos de apoyo a la inserción y trayectorias laborales de los jóvenes”, en el marco del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET) que coordina la Dra. Claudia Jacinto, con sede en el CIS/CONICET-IDES (Centro de Investigación Social/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Instituto de Desarrollo Económico y Social).

En particular, este proyecto de beca se plantea profundizar en uno de los objetivos específicos que es “desarrollar una tipología de las lógicas de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes vigentes, que dé cuenta de su construcción social a partir de las políticas públicas, de los actores sociales implicados y los propios sujetos”. Así, la beca se concentrará en estudiar y tipificar los programas de Formación Profesional y Terminalidad destinados a jóvenes excluidos interiormente del sistema de educación formal y el mercado de trabajo, para comprender cómo influyen en la subjetividad y la transmisión de “capital social institucional” en la inserción al mercado de trabajo y la culminación de los estudios.

Específicamente el proyecto de investigación se propone:

Objetivo general: Analizar la construcción de “nueva institucionalidad” de los “dispositivos” de formación profesional articulada con la “terminalidad” de la secundaria (FPyT), su incidencia en la construcción de subjetividades y en la trayectoria posterior en jóvenes examinando en qué medida resuelven la tensión entre reproducción social/inclusión social y laboral.

Objetivos específicos: 1) Relevar programas que combinan FPyT destinados a jóvenes y construir una tipología, según sus objetivos, sus concepciones respecto del mundo del trabajo, la visión sobre las problemáticas de la población que atienden, y la articulación institucional entre formación profesional y terminación de estudios secundarios, entre otras. 2) Seleccionar y estudiar en profundidad al menos tres “tipos” de programas de FPyT para jóvenes. 3) Analizar en las trayectorias posteriores de los jóvenes, la incidencia de haber pasado por los programas atendiendo a la construcción de subjetividad y la forma en que opera la transmisión de “capital

social institucional” en los mecanismos de reproducción social o inclusión social y laboral.

Hipótesis general: Los nuevos “dispositivos” de FPyT construyen “nueva institucionalidad” que incide en la subjetividad y en la trayectoria posterior de los sujetos.

Hipótesis específicas: 1) Las nuevas institucionalidades se desarrollan en la tensión entre objetivos inclusores y tendencias a la reproducción social. 2) Los nuevos “dispositivos” de FPyT aportan a la configuración de una subjetividad de los jóvenes frente al trabajo. 3) La “transferencia de capital social institucional” se constituye en un elemento que amplía las posibilidades de inserción de los sujetos en su trayectoria posterior.

› *Abordaje teórico/metodológico*

El proyecto se enmarca en una investigación de tipo cualitativa, orientada a la exploración empírica y la profundización conceptual. Este abordaje se considera el más pertinente para desarrollar esta investigación dado que apunta, como intencionalidad fundamental, a una comprensión e interpretación de los procesos, los marcos de referencia de los mismos y la complejidad y multicausalidad del contexto socio-histórico donde las acciones humanas se referencian (Sautu *et al*, 2005). Esto es abordar la realidad social no sólo por las propiedades materiales que determinan su existencia, sino que el objetivo es interpretar los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción.

El análisis implica una triangulación de técnicas cualitativas. Se procura así una comprensión más completa del objeto de estudio, a partir de la integración de diversas perspectivas, la búsqueda de consistencia de los datos, la contextualización de los procesos y la complementación de los aportes de cada técnica (Forni *et al*, 1992). Por un lado, la entrevista en profundidad, facilita obtener información sobre los significados, perspectivas y definiciones de los sujetos y cómo configuran su proyecto a futuro (Guber, 2001). Por otro lado, el relevamiento y sistematización de las fuentes escritas (documentos oficiales sobre las políticas, registros institucionales) es pertinente para introducir y profundizar conceptualmente en la temática objeto de estudio.

En el primer año de la investigación, se avanzará en la profundización de las experiencias de programas de FPyT en nuestro país a partir de un relevamiento y sistematización, para avanzar hacia la construcción de una tipología, en función de las dimensiones propuestas: objetivos, concepciones respecto del mundo del trabajo, la visión sobre las problemáticas de la población que atienden, y la articulación institucional entre formación profesional y terminación de estudios secundarios, entre otras. Asimismo, se avanzará en la profundización de las líneas teóricas planteadas a fin de complejizar y afinar las dimensiones de análisis a lo largo de todo el proyecto. En el segundo año, se seleccionarán tres experiencias de programas de FPyT. El trabajo de campo contará con tres unidades de análisis: las políticas, las instituciones y los egresados. Incluirá entrevistas en profundidad: 1 a cada coordinador de programa, 1 a los principales directivos de instituciones, 10 a sujetos destinatarios de las políticas en cada institución; y 10 a egresados por

cada institución.

Las dimensiones pre-liminares son:

A) Respecto de las políticas: perfil de las instituciones, formatos y objetivos de la articulación entre EA y FP; perfiles de los jóvenes que logran aprovechar los dispositivos, continuidad educativa e inserción, movilidad hacia un empleo de mayor calidad, etc. B) A nivel de las instituciones: concepción del joven y el mundo laboral en el que está inserto, estrategias institucionales de inclusión/obstáculos para la inserción, perspectivas de movilidad, adaptación de estrategias pedagógicas a los perfiles de los jóvenes, adecuación de los contenidos, articulación con otros actores incluyendo los del mundo laboral, etc. C) En relación a los sujetos y la construcción de las trayectorias: valoraciones, motivaciones y expectativas reales que los jóvenes de bajos recursos tienen para lograr su inclusión educativa y laboral, experiencia y vínculo de los jóvenes con la educación y el trabajo, incidencia de los modelos institucionales en las condiciones de vida y la experiencia subjetiva de los jóvenes en la inclusión social y laboral, etc. Los datos serán procesados a través de Atlas T.

› *Avances*

El proyecto de investigación avanzó en el estudio de dos dispositivos de FPyT y en la reconstrucción de la historia de la Educación de Jóvenes y Adultos.

Nivel macro-institucional

La Ley de Educación Nacional sancionada en diciembre de 2006 (26206/06) convirtió a la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en una de las modalidades educativas que atraviesan el sistema educativo, como Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. El Consejo Federal de Educación se convierte en el ámbito de determinación de los mecanismos pertinentes para garantizar la participación de los sectores involucrados en todos los niveles (nacional, regional y local) para el desarrollo de programas y acciones de la EDJA. En el año 2008, se constituyó la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, conformada por los representantes de todas las jurisdicciones del país como espacio de discusión que colaboró con la Dirección de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación Nacional en la elaboración de documentos específicos para esta modalidad.

En este marco, el Ministerio de Educación Nacional aprobó en 2008 el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (Plan FinEs), que se desarrolla en todas las jurisdicciones del país (Resolución CFE N° 917/08), a cargo de la Dirección Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos. El Plan FinEs es un programa para la terminalidad de estudios secundarios que permite la finalización o el reingreso a la escuela en cualquier año del nivel. Se dirige a:

En la primera etapa del Plan iniciada en el año 2008, se convocó a jóvenes y adultos que

terminaron de cursar la educación secundaria y adeudaban materias, por lo que no habían podido recibir su título.

En el año 2009 se lleva a cabo la segunda etapa del Plan en la que los destinatarios son:

- Jóvenes y adultos mayores de 18 años que habiendo cursado todos los años del secundario adeudan materias y no han titulado. (Continuando la acción iniciada en 2008).
- Mayores de 18 años que tienen completo el Ciclo Básico de la educación secundaria (Tercer año), el Primer año de la educación Polimodal o el Segundo año de educación de adultos, para completar el nivel 3.
- Afiliados de sindicatos y otros colectivos convocados a través de entidades convenientes, para la finalización de estudios primarios y secundarios.
- Grupos de alfabetizados por el Programa Encuentro, otros programas y demás mayores de 18 años interesados en la finalización de la educación primaria.

Las acciones que promueve la Ley de Educación Nacional se complementan con lo propuesto en la Ley de Educación Técnico-Profesional (25058/05) sancionada en el año 2005, que propone la vinculación entre los procesos educativos (formal y no formal) con experiencias del desarrollo laboral y formación para el trabajo. Como parte del fortalecimiento institucional a la EDJA, y sobre la base de la obligatoriedad escolar y de lograr la inclusión de los jóvenes y adultos vulnerables al circuito educativo y al mercado de trabajo, se crea en el año 2008 el Programa de Educación Media y Formación para el Trabajo; propuesto por la Unión Europea. La Dirección General Unidad de Financiamiento Internacional (DGUFI), a través de la Unidad Técnica del Programa (UTP), es la encargada de coordinar las diversas actividades en articulación con el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación Nacional. Y direcciones y oficinas de educación de jóvenes y adultos de las jurisdicciones que han firmado el convenio de adhesión para los tres componentes del Programa: Provincia de Catamarca, Provincia de Corrientes, Provincia de Chaco, Provincia de Chubut, Provincia de Entre Ríos, Provincia de Formosa, Provincia de Jujuy, Provincia de La Rioja, Provincia de Mendoza, Provincia de Misiones, Provincia de San Juan, Provincia de Santiago del Estero, Provincia de Tucumán

El Programa se estructura a partir de tres Componentes:

- Fortalecimiento Institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de los Ministerios de Educación Provinciales y del Ministerio de Educación de la Nación.
- Ampliación de la oferta de Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos, dirigida a 12 Provincias.
- Mejoramiento de la Formación Laboral de Jóvenes y Adultos, dirigido a 12 Provincias.

El Programa se plantea:

- El objetivo general se orienta a: “Contribuir a la mejora de las capacidades de acceso al mundo del trabajo de los/as jóvenes y adultos jóvenes de los sectores más vulnerables en la República

Argentina”.

- El objetivo específico se propone: “Promover la finalización de la educación secundaria y la capacitación laboral de jóvenes de 18 a 29 años, ampliando el acceso a ofertas de calidad”.

Nivel micro-institucional

Como parte de la descentralización de los servicios educativos en la década del '90, las ofertas de adultos de nivel primario (Centros Educativos de Nivel Primario: C.E.N.P.) y secundario (Centros de Estudios de Nivel Secundario: C.E.N.S.) pasaron a depender de las jurisdicciones provinciales.

El Plan FinEs se sitúa en diversas sedes que cuentan con aulas disponibles para desarrollar la propuesta. Se apoya en la gestión de la institución, hace uso de sus instalaciones y recursos, y el seguimiento de los jóvenes y adultos es responsabilidad de los directivos de la institución, si bien en determinados casos hay auxiliares o coordinadores específicos. Sedes del Plan FinEs:

- Entidades: organismos públicos nacionales, provinciales o municipales; sindicatos; empresas; fundaciones; asociaciones civiles; asociaciones de fomento, etc. que suscriban convenios con el Ministerio de Educación de La Nación y los Ministerios de las jurisdicciones.
- 5068 Escuelas secundarias comunes (escuelas técnicas, de bachillerato, comerciales, polimodales, etc.).
- 474 C.E.N.S..
- Sistema de tutorías por áreas de estudio o materias.

El Programa de Educación Media y Formación para el Trabajo se sitúa en C.E.N.S., escuelas secundarias, escuelas de educación técnica, Centros de Formación Profesional, etc.

Historia de la Educación de Adultos

El campo de la educación para jóvenes y adultos se orientó históricamente a atender a una población que se caracteriza, por un lado por no haber podido acceder a la escuela, por otro lado (en caso de acceder a la escuela) no haber finalizado los estudios y retomar la escolaridad luego de sucesivos fracasos. En consecuencia, se consolidó como una oferta educativa resultado de los fracasos de la escolarización inicial, de la condición educativa y cultural de los sectores sociales subalternos, y tuvo un carácter fuertemente compensatorio que no logró resolver el “circulo vicioso” de la desigualdad social (Brusilovsky, 2006).

En los últimos años en la Argentina y en América Latina, la educación de jóvenes y adultos ha cobrado una mayor visibilidad y ha vuelto a ser objeto de atención de las políticas educativas estatales, de agencias multilaterales de asistencia técnica y financiera, y de instituciones académicas; dada la creciente presión social por la acreditación de saberes y conocimientos socialmente necesarios para permanecer o ingresar al mercado de trabajo o para integrarse como

ciudadano a la sociedad (Finnegan, 2012).

En las primeras décadas del siglo XX, la Educación de Adultos se vio atravesada por tensiones discursivas entre dos corrientes pedagógicas que disputaron el sentido y función de la educación destinada a la población adulta. Una corriente es el positivismo pedagógico o normalismo. Para esta corriente la educación deja de ser un elemento de transformación y se convierte en una variable uniformadora nacionalista. Los principales exponentes del positivismo Carlos Bunge, Víctor Mercante, José Ingenieros y José Ramos Mejía; sostenían la necesidad de construir un nuevo país, donde los adultos no se consideraban parte clave de transformación nacional, sino las futuras generaciones de ciudadanos. El normalismo intentó controlar las experiencias educativas para adultos a través de los cuadros de inspección y la reglamentación. Asimismo, se opuso a la introducción de contenidos prácticos a favor de una formación general y no especializada. También cerraron los canales de participación posibles de la sociedad civil y no reconocieron especificidad de una educación dirigida a la población adulta. Esta corriente representaba el proyecto de país de la generación de 1880, que identificaba lo rural con el atraso y la “barbarie” (Rodríguez, 1991 y Tello, 2006).

La otra corriente denominada como democrático-radicalizada se oponía a la antinomia civilización-barbarie del positivismo, y se acercaba a la educación transformadora y libertaria. Dentro de sus principales exponentes se encontraban Vergara y Berrutti, que promovieron innovaciones pedagógicas en Educación de Adultos, como son las Sociedades Populares que gestaron las Escuelas Populares Nocturnas (también conocidas como escuelas de “puertas abiertas”). Las Sociedades Populares incluían en los espacios escolares con adultos contenidos que buscaban profundizar la enseñanza de manualidades y saberes asociados a la formación para el trabajo, así como se proponía que el gobierno y administración contara con la participación de la sociedad civil en la gestión de las instituciones escolares; en oposición a una organización escolar rígida y cerrada al público (Rodríguez, 1991 y De la Fare, 2010).

Las diferencias entre la corriente democrático-radicalizada y la corriente hegemónica del normalismo se hicieron evidentes en 1910, en los primeros años en que Ramos Mejía ejerció la presidencia del Consejo Nacional de Educación. Para Ramos Mejía la escuela pública era esencial en la nacionalización y como barrera ante la penetración de ideas subversivas provenientes del anarquismo o el socialismo en las clases populares que pudiera poner en peligro la estabilidad del orden conservador. Ese mismo año, Berrutti era nombrado Inspector Técnico de las Escuelas Nocturnas de la Capital Federal. Desde ese espacio intentó replicar las experiencias de las Escuelas Populares Nocturnas, sin embargo, chocarán con un sistema estatal que ya contaba con sus propios mecanismos de defensa burocráticos ante posibles cambios (Rodríguez, 1991 y 1992; y De la Fare, 2010).

El enfrentamiento en el Consejo Nacional de Educación entre Ramos Mejía y Berrutti cortará de modo definitivo la posibilidad de expandir masivamente las Escuelas Populares Nocturnas. Ramos Mejía centró su política de educación de adultos en las Escuelas Militares, porque las consideraba el mejor instrumento de lucha contra el analfabetismo, debido a la obligatoriedad del servicio militar. Sin embargo, las Escuelas Populares Nocturnas alcanzaron éxito por casi 30 años, a

juzgar por su elevado número de matrícula y duración. El enfrentamiento entre los dos discursos pedagógicos en este periodo, pone de manifiesto que si bien la educación y la práctica en general eran concebidas como factores de progreso y homogeneización de formación del ciudadano y de constitución de la nacionalidad, el sentido que se le asignaba era diferente según el posicionamiento (Rodríguez, 1991 y 1992; y De la Fare, 2010).

La corriente democrático-radicalizada cuestionaba la organización y metodología excesivamente escolar de la Educación de Adultos que demuestran su fracaso para retener alumnos. En este punto, la crítica y demanda al normalismo como corriente hegemónica se centró en la necesidad de asignar a la Educación de Adultos contenidos diferenciados de los de la enseñanza infantil. Otra demanda era la necesidad de fortalecer el debate entre educación y trabajo y los sentidos que dicha vinculación podía tener. En la década de 1920 y 1930 este debate llegó a un punto de resolución donde se construye un campo discursivo específico de la Educación de Adultos, que deja de ser vista por analogía con la educación primaria. Esto representó el primer paso en la organización del subsistema de Educación de Adultos. La construcción de la especificidad de la Educación de Adultos por parte del Estado aparece recién en 1922 con la incorporación de la formación para el trabajo a través de la creación de las Escuelas Complementarias, consideradas como una respuesta orgánica y definitiva a la demanda de la sociedad civil en la incorporación de la enseñanza de oficios y materias prácticas (Rodríguez, 1991 y 1992; y De la Fare, 2010).

En esta década el analfabetismo deja de ser considerado como un problema que se soluciona sólo con la creación de escuelas y la formación de docentes, y se plantea en términos más complejos. El analfabeto adulto se convierte en un nuevo sujeto pedagógico, como lo indican las Actas de la Primera Conferencia Nacional sobre Analfabetismo realizada en Buenos Aires en el año 1934, organizada por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. También, se vislumbra un ámbito favorable para el debate de la Educación de Adultos, que marca el cierre de la discusión en torno a la importancia de la enseñanza de materias prácticas u oficios en las Escuelas para Adultos. El Consejo Nacional de Educación se posiciona como un defensor de la función de la Educación de Adultos como supletoria del déficit y carencias educativos, así como sostuvo no estar de acuerdo en la importancia de la formación y capacitación laboral de los adultos. Así, se prioriza más una formación enciclopedista acorde a la formación de la niñez que una educación orientada a la formación para el trabajo, como proponía la corriente democrático-radicalizada (Rodríguez, 1991 y 1992; y De la Fare, 2010).

En la Ley Federal de Educación (1993) la EDJA fue contemplada de modo parcial bajo el título “Regímenes especiales” junto con la Educación Especial y la Educación Artística, es decir por fuera de la educación común.

La EDJA no fue una prioridad al ser prácticamente ignorada en los documentos educativos que impulsaron los procesos de transformación educativa. El Ministerio de Educación y algunas de las jurisdicciones provinciales y municipales no reconocieron la particularidad y problemáticas de la EDJA y desmantelaron los organismos oficiales y los servicios educativos, en un contexto de incremento de la desigualdad social y educativa. En este periodo la desprotección de la educación de jóvenes y adultos la convierte en la estructura más débil del sistema educativo, y por lo tanto, es

la más expuesta a las políticas de ajuste de las nuevas reformas del Estado. Como consecuencia se originó la apertura a una oferta fragmentada, atomizada, sin planificación central ni pedagógica, con cursos de capacitación laboral originados en proyectos de distintos Ministerios, empresas y organizaciones no gubernamentales; con una marcada preeminencia de la lógica empresarial avalada por los documentos de la EDJA (Rodríguez, 2008 y Levy, 2012).

En los años 2000 se realizaron diversas acciones para el fortalecimiento de la EDJA, por iniciativa del Ministerio de Educación Nacional. En el año 2004 se implementó el Programa Encuentro destinado a la alfabetización de jóvenes y adultos en todo el país, así como se articularon acciones de terminalidad educativa entre los Ministerios de Educación y el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, en particular para aquellos sujetos beneficiarios de planes sociales y como posibilidad de contraprestación de subsidios.

En la Ley de Educación Nacional (2006) se reafirmó a la EDJA en la idea de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y la definió como una de las ocho modalidades del sistema educativo. En el Capítulo IX conformado por 3 artículos, establece la importancia de la EDJA en la alfabetización, el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la educación a lo largo de toda la vida.

> **Bibliografía**

- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- De la Fare, M. (2010). Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica. Ministerio de Educación de La Nación, DINIECE. Recuperado el 28 de enero de 2014, de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002676.pdf>
- Finnegan, F. (2012). ¿El carro antes que el caballo? Reflexiones sobre algunas demandas y condiciones en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos. En: Finnegan, F. (Comp.) *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (pp. 21-43). Buenos Aires: Editorial Aique.
- Forni, F., Gallart, M.A. y Vasilachis De Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I: Los problemas epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción. En Jacinto, C. (Comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 15-50). Buenos Aires: Teseo-IDES.
- Levy, E. (2012). Desafíos políticos de la Educación de Jóvenes y Adultos. Articulaciones posibles con la formación de trabajadores. En: Finnegan, F. (Comp.) *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (pp. 99-130). Buenos Aires: Editorial Aique.
- Rodríguez, L. (1991). La educación de adultos en la Argentina. En: Puiggrós, A. (Dir.): *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (pp. 173-223). Historia de la Educación

Argentina. Tomo II. Buenos Aires: Editorial Galerna.

- Rodríguez, L. (1992). La educación de adultos y la construcción de su especificidad. En: Puiggrós, A. (Dir.): *Escuela, democracia y orden (1916-1943)* (pp. 257-297). Historia de la Educación Argentina. Tomo III. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Rodríguez, L. (2008). Situación presente de la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. México: CREFAL. Recuperado el 21 de enero de 2014, de:
http://www.crefal.edu.mx/descargas/informes_nacionales/argentina.pdf
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Editorial CLACSO.
- Tello, D. (2006). El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate. En: *RIEDA*, año 28, N° 1, enero-julio. México: CREFAL. Recuperado el 25 de enero de 2014, de:
<http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2006-1/exploraciones2.pdf>

Otras fuentes consultadas:

<http://www.portal.educacion.gov.ar>

<http://wwwfines.educ.ar>

<http://portales.educacion.gov.ar/dgufi/programa-de-jovenes/proyecto/>

Resolución CFE N° 66/08

Resolución CFE N° 917/08

Formação de professores para a educação de jovens e adultos no Brasil

DA COSTA, Luís Antônio¹ / Universidade Federal de Ouro Preto / CAPES / UFOP -
luis01mascati@yahoo.com.br

BONIFÁCIO DE ARAÚJO, Regina Magna² / Universidade Federal de Ouro Preto / CAPES / UFOP -
regina.magna@hotmail.com

Eje: Educación de Jóvenes y Adultos

Tipo de trabajo: Ponencia

» **Palavras-chave:** *Educação de Jovens e Adultos; Formação de professores; Condição docente.*

» **Resumo:**

O presente trabalho é parte da pesquisa de mestrado intitulada “Educação de Jovens e Adultos em Ouro Preto: currículo e interdisciplinaridade nas práticas educacionais do Ensino Médio da EJA” e traz como discussão a formação e condição dos educadores para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, seus impasses e desafios, e o panorama da educação voltada para esse público que tem como direito a função reparadora implicada na escolarização. Traz também um breve histórico da EJA no Brasil e a relação dessa modalidade educacional com a política no país. Tem como referencial teórico Paulo Freire e sua escola, que abarca nomes como Leôncio Soares, Moacir Gadotti, Miguel Arroyo e Júlio Emílio Diniz-Pereira. Admite-se assim, nesse trabalho, uma discussão bibliográfica sobre a formação de professores da EJA, as condições da educação e o perfil da profissão docente na EJA numa aproximação com o contexto político e social brasileiro. Essa discussão inicial nos permite afirmar que conhecer a Educação de Jovens e Adultos em suas especificidades é um bom caminho para se pensar a formação de professores para essa modalidade. É preciso nesse sentido a presença mais significativa dos órgãos públicos e governantes que apostem alto nesta modalidade de educação. Com profissionais capacitados e com perfil de educadores para formar jovens e adultos os números preocupantes relacionados à baixa ou nenhuma escolaridade que ainda assolam nosso país podem mudar. Mas não se pode esperar dos

¹ Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, MG, Brasil.

² Professora Adjunta do Departamento de Educação da UFOP e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Instituição.

professores que eles sejam os únicos alicerces dessa melhoria na educação. Fazem-se necessárias políticas concisas acompanhadas do reconhecimento social permeado de valorização à carreira docente.

> *Introdução*

Tomando-se como parâmetro o processo de alfabetização, acredita-se que a educação de jovens e adultos tem seu marco inicial no Brasil com a chegada dos jesuítas em território brasileiro, em meados do século XVI.³ Os jesuítas chegaram com a proposta de educar os povos que os portugueses encontraram quando chegaram ao Novo Mundo e acreditavam que sem dominarem a leitura e a escrita, os índios não se converteriam ao catolicismo.

Nesses primórdios da formação do povo brasileiro já se verificava a importância de catequizar além de crianças, todos os nativos que pudessem servir a Igreja e se disciplinar para o trabalho. Observa-se assim que a proposta de educar jovens e adultos⁴ no Brasil não é muito recente uma vez que desde os primórdios da colonização portuguesa os jesuítas ensinavam as primeiras letras, a doutrina católica e os costumes europeus a pessoas de todas as idades.

Com a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil no século XVIII, o ensino, até então organizado pela Igreja através dos jesuítas, passou a ser oficialmente laico. A educação voltada para o público adulto, dentre outros momentos importantes, mas para essa pesquisa convencionou-se analisá-la a partir da década de 1930, devido às grandes transformações sociais causadas pelo processo de industrialização brasileira.

Concomitante à industrialização e à migração dos brasileiros para os grandes centros urbanos daquela década, surgiu a preocupação de se formar um sistema de ensino para firmar uma educação com vistas para o crescimento e avanços tecnológicos nos meios de trabalho do país com maior estímulo do governo federal.

O título V, *Da Família, da Educação e da Cultura*, da Constituição Brasileira de 1934, afirmava em seu artigo 149 que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos” (Brasil, 1934). Pode-se notar também no artigo subsequente, que a proposta de normatização do plano nacional de educação constante na lei federal afirmava que era o “ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (Brasil,

³ Considera-se aqui que a proposta de educação dos jesuítas para a população indígena na América Portuguesa não excluía nenhuma faixa etária, portanto, jovens e adultos eram também ocupação dos sacerdotes da Companhia de Jesus. Ao considerar a proposta de “educação” dos jesuítas, deve-se guardar as devidas proporções e anacronismos, uma vez que os mesmos tinham um conceito de educação pautado numa formação mais ampla do homem e que para isso interferia em seus costumes. A proposta principal dos jesuítas era catequizar os nativos do Novo Mundo, a quem esses congregados da Companhia de Jesus consideravam povos sem religião, mas uma estratégia para isso foi ensiná-los a escrita e leitura.

⁴ O conceito “educação de jovens e adultos” só apareceu na legislação na LDB 9.394 de 1996. Convencionou-se usar o termo aqui, uma vez que a educação nesse momento era voltada para um público não infantil.

1934), o que caracterizaria, em linhas gerais, o ensino voltado para todas as idades e classes sociais.

Apesar de ser tratada com indicações legais desde a Constituição de 1934, a educação de jovens e adultos passou por diversos impasses até que se firmasse enquanto modalidade de ensino reconhecida em seus direitos. A Constituição de 1988 tornou o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que eram considerados como fora da faixa etária considerada “idade própria”⁵. Poucos anos mais tarde, vigorando essa Constituição, revogou-se a Lei de Diretrizes e Base de 1971, que passou a ser vista como obsoleta. Ainda sim, os jovens e adultos ainda tinham dificuldade para cursar todas as etapas escolares, pois a Lei de Diretrizes e Base 9.394/96, que substituiu a LDB de 1971, considerava “obrigatoriedade e gratuidade para o ensino médio” um processo “gradativo”. Somente em 2009, a Lei 12.061, deu nova redação ao inciso, instituindo a “universalização do ensino médio”, passando a ser prioridade e direito de todos, garantindo o ensino básico para todas as faixas etárias.

› *Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*

Como dito anteriormente, ensinar jovens e adultos no Brasil foi tarefa iniciada nos primórdios da colonização portuguesa. Mas aqui, convencionou-se adotar como marco inicial da sistematização de educação para essa modalidade o momento em que movimentos no Brasil se voltaram de maneira sólida para a proposta de educar adultos e criaram condições para colocar em prática a tarefa de ensinar àqueles que não tiveram acesso à atividade escolar na infância. Algumas campanhas educacionais como o Movimento de Cultura Popular (MCP), surgido no Recife em 1960, o Movimento de Educação de Base (MEB), de 1961, sob a liderança da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) colocaram em evidência a importância de educar aqueles que não tiveram em seu passado a oportunidade de frequentar escolas. Se de um lado os movimentos que visavam além de educar, conscientizar a população periférica, de outro, os governantes impuseram seu ideário aristocrático através de programas como o MOBREAL. A pesar de mais tardio a nítida “educação funcional” imposta pelo governo militar – peça chave da modernização e da influência do imperialismo norte-americano – vinha contra-atacar a “educação libertadora” de movimentos que tiveram grande força, principalmente no nordeste brasileiro (Gadotti, 2007: 24).

A alfabetização de adultos ganhava grande repercussão em todo país e a equipe liderada por Paulo Freire no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, segundo Beisiegel (citado por Ventura, 2011) ganhava cada vez mais destaque pela “afirmação da necessidade de buscar os conteúdos da educação do povo nas condições reais de existência do homem comum” (p.65). Diferente das práticas então tradicionais e instrumentais de ensino, Freire voltou a atenção para a

⁵ Por idade própria entende-se nesse texto “fora de faixa etária regular, que corresponde à criança de 6 anos de idade ingressando no ensino fundamental”. Acredita-se assim que, “idade própria” para aprender são todas as idades, baseada na proposta de aprendizado ao longo da vida. Soares fala de “educação ao longo da vida” (Relatório da UNESCO citado por Soares, 2002: 13).

educação dos excluídos e para a conscientização popular e assim como Moacir de Góes, no Rio Grande do Norte, começou disseminar seus ideais educacionais que tinha como uma das bases a afirmativa que “alfabetizar adultos requeria o desenvolvimento de um trabalho diferente daquele destinados à crianças nas escolas regulares” (Oliveira, 2009: 97).

Mesmo com tão grande repercussão, tais movimentos foram dizimados e tiveram suas propostas silenciadas pelo Golpe Militar de 1964. As propostas de ensino de adultos que sucederam o Golpe Militar apresentavam grande dificuldade em adequar uma educação que atendesse a demanda dos adultos, pois suas propostas curriculares e metodológicas pareciam desconsiderar fatores como a faixa etária, a classe social e o regionalismo diversificado. Currículos excessivamente disciplinadores – como é o caso da inserção da Educação Moral e Cívica e Educação Física na grade escolar na LDB de 1971, em seu art.7º - além de caracterizar um ideário militar e funcional, tornariam a proposta de educar adultos um pouco aquém do perfil desses estudantes. Outro fator que merece destaque nessa LDB é a proposta de ensino supletivo que está dispensada em um capítulo inteiro. O primeiro inciso do artigo 24 trazia como ponto principal a ideia de “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (Brasil, 1971, art.24). A partir desse intuito de suprir a escolarização em tempo reduzido formando de maneira funcional pode-se acreditar que tal processo de ensino visava muito mais diplomar ou qualificar profissionalmente que educar a população brasileira e incentivava a auto-aprendizagem, evitando assim a disponibilização de escolas e regulamentação profissional de professores. Nesse quadro, a educação brasileira se arrastou até a constituição de 1988 que “incorporou elementos importantes do campo educacional progressista” consagrando a educação como “direito de todos e dever do Estado” (Ventura, 2011: 74).

A década de 1990, no entanto foi marcada pela reestruturação neoliberal e pelo governo Collor, que no discurso valorizava o combate ao analfabetismo, mas na prática “considerava a educação de jovens e adultos desnecessária” (Ventura, 2011: 77), cortando recursos orçamentários destinados a essa modalidade de ensino. O plano decenal (1993/2003), no governo Itamar Franco, previa a escolarização de mais de 8 milhões de jovens e adultos, devido a compromissos internacionais e obrigações constitucionais, mas poucas medidas foram substanciais a ponto de mudar o quadro da educação desse público. Com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, iniciou-se um processo de política educacional neoliberal advinda de “agentes financeiros multilaterais, como o Banco Mundial, cujas orientações se fizeram presentes na reforma educacional brasileira” (Libâneo et al, 2012: 186). A LDB 9.394/96 e mais tarde correções em alguns dos seus artigos – principalmente durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva – aprimoraram-se algumas propostas para essa modalidade de ensino.

› *Se [forma]r professor: uma questão política*

Como observado no início desse texto, a Igreja “formava” professores para os jovens e adultos antes mesmo de serem sistematizados movimentos de educação para esse público. Os

jesuítas educavam os índios de todas as faixas etárias para servir à doutrina católica e ao trabalho e por muito tempo foram o cerne da escolarização das elites. Os professores do MOBREAL, séculos mais tarde, serviam a uma também a uma causa - no caso dos jesuítas, a Igreja; dos professores do MOBREAL, o Estado - que desconsideravam a cultura popular daqueles que eram submissos dentro da pirâmide social⁶. A Igreja da Contra-Reforma no século XVI subjugava a cultura indígena enquanto o governo federal do Brasil na segunda metade do século XX considerava que a educação para a população analfabeta deveria se resumir em “treinamento de mão de obra para torná-la mais produtiva e útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente” (Ventura, 2011: 63). É contra a desvalorização da cultura popular e submissão às formas de governo impostas por políticas externas, como o liberalismo norte-americano, que surgiram movimentos que entendiam a educação como ato político. Esses movimentos de educação popular tiveram como pensador mais expressivo Paulo Freire, que mais tarde seria exilado⁷ por força da Ditadura Militar e só seria anistiado em 1979, quinze anos após sua saída do país.

› *Condições atuais da Educação e dos Professores*

Segundo o relatório bienal da Unesco, *Education For All: Global Monitoring Report*, “um quarto dos jovens entre 15 e 24 anos em países pobres não consegue ler uma frase sequer” e que “774 milhões de adultos são analfabetos – dois terços, são mulheres” (UNESCO, 2014: 12).

Um dos índices que mais chamam a atenção é o de analfabetismo entre adultos, onde dez países são responsáveis por 72% (quase três quartos) dos adultos analfabetos no mundo. O Brasil é o oitavo colocado nessa lista, tendo à sua frente apenas Índia, China, Paquistão, Bangladesh, Nigéria, Etiópia e Egito. Os alarmantes dados sobre analfabetismo no Brasil – quase 13 milhões de adultos analfabetos – retrata a negligência de um dos objetivos do programa *Educação Para Todos* que é a diminuição do analfabetismo baseado nos “caminhos para a obtenção de habilidades para jovens e adultos” que, de acordo com as propostas esse índice observa poucas mudanças porque “não foram estabelecidos indicadores ou metas para monitorar o seu progresso” (UNESCO, 2014: 9). Em seu contexto, muitos são os arcabouços para se atingir a melhoria na educação propostas pelo relatório da UNESCO, como a necessidade de maiores investimentos por parte dos países que estão longe das metas do *Educação Para Todos*, mas um alicerce estratégico mereceu um capítulo inteiro nesse relatório: o Professor.

A parte 3 do relatório, denominada *Apoiando os professores para acabar com a crise da aprendizagem*, enxerga na figura do professor a principal saída para a crise mundial da

⁶ Segundo Ventura (2011), o MOBREAL servia aos interesses do governo que conectavam a educação com o desenvolvimento industrial, se configurando como “instrumento de controle político e ideológico das massas” (p.70).

⁷ Entende-se que Paulo Freire fora exilado por que era considerado uma grande ameaça para o governo totalitário que se instalava, bem como seu discurso de conscientização popular enquanto educador ia de encontro aos ideais neoliberais que cerceavam o país impondo a cultura estadunidense e a modernização a todo custo. Ter uma população consciente politicamente poderia colocar em xeque toda uma propaganda carregada de segundas intenções do governo militar que havia usurpado o poder através de um golpe.

aprendizagem, apostando no docente como base para a melhoria na qualidade da educação. Uma de suas afirmações é que para melhorar qualitativamente a educação se faz necessário “desenvolver o potencial dos professores” (UNESCO, 2014: 52) na resolução dessa crise.

Das 10 reformas educacionais propostas por esse relatório, consideradas mais importantes e que os “decisores políticos deveriam adotar para se alcançar a aprendizagem para todos”, quase todas estão diretamente ligadas à formação e condição docente. Iremos destacar aqui, os itens: “1. Acabar com o déficit de professores”; “2. Atrair melhores candidatos para lecionar”; “6. Utilizar planos de carreira e salários competitivos para reter os melhores professores” (UNESCO, 2014, pp. 52-54). Os itens 1, 2 e 6 das propostas de reformas educacionais do *Educação Para Todos* estão inteiramente ligados à formação e às condições da carreira e desenvolvimento profissional docente. Entende-se aqui que esses itens se entrelaçam. Logo, para atrair pessoas para lecionar (ou para se formarem professores) e assim acabar com o déficit de docentes, salários competitivos e planos de carreira devem ser tratados como primordiais. Mas não deve ficar apenas nisso. Como afirma o próprio relatório “para oferecer melhores professores” é preciso “treinar, alocar, contratar e reter” (UNESCO, 2014: 30). Esses professores demandam melhores condições de trabalho, salários que satisfaçam suas necessidades, plano de carreira e formação inicial e continuada de boa qualidade para que se mantenham em propósitos próximos dessa qualidade esperada. Atrair profissionais para lecionar ou melhorar a qualidade para que “os melhores professores” permaneçam nas salas de aula pode ser uma ideia abstrata, sobretudo quando se trata de modalidades educacionais como a EJA. Ser professor dessa modalidade pode demandar outras qualidades, além do que, acredita-se que não só dos professores dependem a qualidade do ensino.

› *Formar Professores para a EJA*

Tornar-se professor da Educação de Jovens e Adultos não é tarefa que possa ser considerada simples, muito menos previsível como algumas propostas de programas educacionais, em alguns momentos, acreditam ser. Como descrito anteriormente, o relatório da UNESCO considera que para melhorar a qualidade da educação, deve-se manter no ensino os “melhores professores”. Acredita-se não bastar como premissa seletiva o “capital cultural”⁸ para que a educação no Brasil possa ter os “melhores professores”. Devido às especificidades da EJA, o professor para educar jovens e adultos também deve ter um perfil específico, e se faz urgente

8 Para Pierre Bourdieu os grupos dominantes não só impõe sua cultura aos dominados, mas mais que isso, esses grupos são possuidores de uma cultura que trazem de berço, uma vez que numa sociedade dividida em classes a cultura se configura numa espécie de moeda que as classes dominantes se utilizam para legitimar as diferenças e seu *status* nessa sociedade. Logo essa cultura se converte em instrumento de dominação. Dessa forma, a escola, de maneira dissimulada, contribui para que esse processo se reproduza legitimando essa estrutura e favorecendo alguns alunos em detrimento de outros. (Baseado em Cunha, 2007). Acredita-se que em relação ao mercado de trabalho as pessoas que possuem melhor *capital cultural* saem na frente na livre disputa *meritocrática* por melhores colocações sociais e de empregabilidade. Se a educação passasse a ser financeiramente louvável e de condições atraentes (se tornasse hierarquicamente vigente no topo das profissões no Brasil), possivelmente essa disputa migraria para os cargos educacionais, o que não necessariamente garantiria, ainda assim, a qualidade da educação.

“reconhecer que o educador da EJA é muito mais plural que o educador da escola formal” (Arroyo, 2006: 18).

Valdo Barcelos (2006), ao parafrasear Freire lembra que “educar-se é um processo que se dá em um contexto histórico, político, ideológico” (p.16). Educar para a mudança esperada e reverberada nos discursos das autoridades governamentais exige uma amplitude de saberes e viveres não somente de conteúdo disciplinar. Exige conhecimento didático, metodológico, político, social, econômico, conhecimento de mundo e reconhecimento que o aluno jovem e adulto traz consigo uma visão de mundo muito mais ampla, pois se supõe que o mesmo já vivenciou muito mais momentos e situações que o aluno regular. Requer formação inicial de qualidade e formação continuada constante. Acredita-se ainda que para ser educador de jovens e adultos deva-se ter empatia com a luta em favor dos excluídos, pois concorda-se aqui com Diniz-Pereira (2011) que “não basta educar os educadores. É preciso educar os educadores para participarem em um projeto de transformação social” (p.270). Nesse sentido, essa transformação social se acopla à militância daqueles que se propõem aderir a luta pelo direito daqueles não tiveram a chance de completar seus estudos. A militância se faz presente nos professores que entendem ser legítimo o direito à educação e que compreendem as funções estabelecidas para a EJA que “reparam” (restaurando o direito negado), “equalizam” (redistribuindo, de modo a proporcionar mais oportunidades àqueles que foram mais desfavorecidos) e “qualificam” (atualizando e proporcionando aprendizagem contínua) (Soares, 2002: 13).

Rogers (2008), estudando o fenômeno da formação de professores para a justiça social, descreve uma das orientações do Catálogo da Escola Putney⁹ de Formação de Professores do ano de 1950, para constatar que “a Escola Putney usava o termo ‘formação de professores’, para indicar não apenas a dimensão da habilidade, mas o desenvolvimento do amor e da consciência. Preparar para ensinar é uma dura incumbência” (p. 35). No Brasil, pensar em justiça social para os estudantes de EJA pode ser uma saída viável para recuperar o direito negado no passado, também reconhecendo que formar educadores não é tarefa simples.

Para que se tenha no Brasil, profissionais para o magistério com perfil voltado para atender as demandas de jovens e adultos acredita-se ser necessário que se formem professores que saibam reconhecer elementos para a educação popular. Faz-se necessário entender a formação do educador de jovens e adultos para além das licenciaturas. Esses professores não podem resumir sua atividade a ensinar o conteúdo de uma disciplina ou se contentar em somente alfabetizar, mas proporcionar outros saberes para o aluno da EJA, além de considerar que esse aluno tem todo um aparato de saberes que construiu ao longo de sua vida. Mas precisam se formar não somente pela boa vontade. Precisam de espaços de saber que proporcionem a eles sistematizações metodológicas, que os ensine a combinar teoria e prática e que os reconheçam de forma institucional. Precisam ser, antes de tudo profissionais, ainda que chamados a lecionar pela

⁹ A Escola Putney de Formação de Professores funcionou na cidade de mesmo nome, no Estado de Vermont, nos Estados Unidos da América. Manteve suas atividades de 1950 à 1964 e se baseava no Movimento dos Direitos Civis e na cidadania para todos.

vocação.

Alvarenga (2011) afirma que “as atividades desenvolvidas pela universidade brasileira e que envolvem a EJA, são, principalmente, originárias das ações extensionistas, historicamente pouco prestigiadas ou mesmo marginalizadas do currículo acadêmico” (p.46). Soares (2011) traz informação aproximada quando descreve dados do INEP que ressaltam que “em 2003, dos 1306 cursos de pedagogia existentes no País, apenas 16 ofereciam habilitação em educação de jovens e adultos” (p.285). Dessas instituições, nove eram privadas e sete eram mantidos por universidades públicas – duas federais e cinco estaduais. Em 2006, dos 1698 cursos de pedagogia, contabilizavam-se “27 cursos de pedagogia com habilitação em educação de jovens e adultos” (Soares, 2008: 65). A questão que aqui vem à tona está ligada à necessidade de se formar educadores para a EJA e cabe questionar se, com uma possível demanda de escolas para adultos no país, os cursos de pedagogia e licenciaturas estariam mesmo preparados ou em vias de se adaptar para atender tal demanda. O grande número de pessoas que poderia estar cursando a EJA assim como a formação de professores para essa possível demanda se reflete em muitos debates acadêmicos e também em associações civis, como os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos¹⁰. Mas o amplo debate civil e acadêmico não se traduz em práticas de ensino dentro das universidades e na profissionalização docente para a educação de jovens e adultos, pois

As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro o potencial dessas instituições como agencia de formação (Soares, 2008: 64).

Entende-se assim, que a oferta de formação de professores para a EJA se configura menor que a demanda, causando um despreparo que muitas vezes se reflete na inconsistência das propostas de trabalho com a EJA, “*mantendo-se nestas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que freqüentam a escola regular*” (Oliveira, 2009: 99). Nessa direção, fica nítida a reprodução das limitações de boa parte dos professores da EJA, que, despreparados, acabam se apoiando na prática infantilizada para o trabalho com jovens e adultos.

› *Considerações finais*

Refletir sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos é uma tarefa que requer um olhar para suas origens, seus hiatos na história e suas particularidades. Uma

¹⁰ Os Fóruns EJA são para Haddad espaços de diversos atores sociais, educadores, ativistas, pesquisadores e gestores públicos e privados de programas de educação de jovens e adultos. Tem como característica a horizontalidade, abertos aos que se dispõem a participar, sem restrições de natureza ideológica. Trata-se de um espaço de troca de experiência e informações, bem como de articulação para participação de demais encontros, sem se constituir em uma estrutura verticalizada e de direção centralizada (Haddad citado por Freitas, 2014: 79).

modalidade tratada muitas vezes com descaso pelas autoridades e ou como mola propulsora do desenvolvimento, não pelo valor intelectual do educando, mas pelos projetos intrínsecos de dominação de massa brasileira. Freire, com seu ideal de educação libertadora ao questionar a educação funcional proposta pelo governo ditatorial foi figura importante na luta contra a imposição da educação que dominava (e muitas vezes ainda domina) parte dos jovens e adultos e também aqueles que os ensina(va), mas influenciou boa parte dos formadores de educadores. Assim como a imposição da Igreja da Contra-Reforma os governos autoritários e/ou liberais visavam mais a educação enquanto propósitos idealistas do que propriamente formadora dos indivíduos.

Saber as injustiças vividas e os direitos desses jovens e adultos que perderam suas chances de escolarização no passado talvez seja um passo primaz para o professor em formação. Apesar dos índices alarmantes e da necessidade de maiores investimentos, acredita-se nesse sentido ser a formação do professor uma boa, ainda que não a única, forma de melhorar a qualidade da educação ofertada para jovens e adultos.

Essa melhor qualidade na educação requer políticas mais abrangentes, como cursos voltados especificamente para a formação de professores/educadores para a educação de jovens e adultos. Como pudemos ver, ainda são poucos os cursos ou especializações voltados para essa modalidade de ensino. Nessa direção, acredita-se que vocação sem profissionalismo, reconhecimento e valorização acaba se resumindo em vontade sem resultados. A vontade civil em se agrupar em projetos, grupos de estudos, fóruns é louvável, mas não deve ser admitida como força maior para a mobilização necessária para reverter um quadro que coloca o Brasil lado a lado com países de extrema pobreza, em se tratando de número de analfabetos no mundo. É preciso nesse sentido a presença mais significativa dos órgãos públicos e governos que apostem alto na educação.

Com profissionais capacitados e com perfil de educadores para formar jovens e adultos os números preocupantes relacionados à baixa ou nenhuma escolaridade podem mudar. Mas não se pode esperar dos professores que eles sejam os únicos alicerces dessa melhoria na educação. Fazem-se necessárias políticas concisas acompanhadas do reconhecimento social permeado de valorização à carreira docente.

› *Referencias Bibliográficas*

- Alvarenga, M. S. (Agosto de 2011). A política dos outros na produção de sentidos sobre formação de professores de jovens e adultos. *Educação em Foco* (pp. 39-60). Juiz de Fora, Brasil. Recuperado de <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-022.pdf>
- Arroyo, M. (2006). Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: L. SOARES (Ed.) *Formação de educadores de jovens e adultos*. (pp. 17-31) Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Barcelos, V. (2006). *Formação de professores para a educação de jovens e adultos*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

Brasil, Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil : 1934. Biblioteca Digital da Câmara dos deputados. (Disponível em [www. bd.camara.gov.br](http://www.bd.camara.gov.br)).

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. 23ª Edição. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004. (Disponível em www.senado.gov.br).

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Base LDB nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, Brasil. (Disponível em www.senado.gov.br).

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Base - LDB nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, Brasil: MEC, 1996. (Disponível em www.senado.gov.br).

Cunha, M. A. A. (2007). *O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica*. Florianópolis, Brasil: Perspectiva.

Diniz Pereira, J. E. (2011). Formação de educadores voltada para a transformação social: pesquisa e militância. In: L. J. G SOARES, M.A. GIOVANETTI, & N. L. GOMES (Eds.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. (pp.255-27, 14ª. Ed.) Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.

Freitas, A. A. A. (2014). *Professores Iniciantes na Educação de Jovens e Adultos: Por que ingressam? O que os faz permanecer?* (Dissertação de Mestrado em Educação no publicada). Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, Brasil.

Gadotti, M. (2007). *Paulo Freire e a educação popular*. (Recuperado de: http://fase.org.br/v2/admin/anexos/acervo/1_gadotti.pdf)

Oliveira, I. B. (2009). Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In.: J. PAIVA & Autor. (Eds.) *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis, Brasil: DP&A.

Rogers, C. (2008). “A transformação da alma” – Aprendendo a ensinar para a justiça social: o programa de formação de professores da Escola Putney (1950 -1964). In.: J. E. DINIZ-PEREIRA & K. M. ZEICHNER(Eds.) *Justiça Social: desafio para a formação de professores* (pp.35-73). Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.

Soares, L. J .G. (2002). *Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro, Brasil: DP&A.

_____. (2008) Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos. En.: M. M. MACHADO (Ed.). *Formação de educadores de jovens e adultos*.(pp.57-71) Brasília: Secad/MEC, UNESCO.

_____. (2011). Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: L. J. G. SOARES, M. A. GIOVANETTI & N. L GOMES (Eds.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. (pp. 273-289, 4ª. Ed.) Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.

Ventura, J. (2011). A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In, L. TIRIBA & M. CIAVATTA (Eds.) *Trabalho e educação de jovens e adultos* (pp.57-97) Brasília, Brasil: Liber Livros.

UNESCO. (2014). *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos*. Paris, França: Edições Unesco.

Ser mulher na educação de jovens e adultos: desafios e experiências

NASCIMENTO CRUZ, Karla / ProIC/DPP/UnB - karliinha.cruz@gmail.com

VIEIRA, Maria Clarisse / UnB - mariaclarissev@gmail.com

Eje: Educación de Jóvenes y Adultos

Tipo de trabajo: Ponencia

» **Palavras-Chave:** *Educação da mulher; Educação de Jovens e Adultos; Gênero.*

» **Resumo**

Este trabalho traz resultados de uma pesquisa em andamento cujo objetivo geral é compreender como a diversidade de gênero se expressa na vida dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e afeta suas possibilidades de retorno/permanência no contexto escolar. A pesquisa se debruça em investigar o que é ser mulher na EJA; o que leva essas mulheres, a buscar, tardiamente essa educação; e quais os desafios que enfrentam para permanecer estudando. A natureza da pesquisa é de abordagem qualitativa. Os procedimentos de pesquisa estão organizados na observação participante, entrevistas semiestruturadas e levantamento bibliográfico. Os sujeitos são duas mulheres de um programa de alfabetização na cidade do Paranoá – DF. Os resultados revelam que questões como trabalho e gravidez impediram o estudo na juventude. As causas de retorno aos estudos estão relacionadas às exigências do trabalho ou a família. A alfabetização se mostra como uma oportunidade na vida dessas mulheres, trazendo alterações na vida profissional e pessoal.

» **Introdução**

Esta pesquisa tem como objetivo central analisar a temática do ser mulher na Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciando os desafios de se manter estudando e as causas de interrupção e retorno aos estudos na vida de mulheres adultas de camada popular.

Para atender a esse propósito, inicialmente se realiza uma discussão em torno da diversidade que caracteriza os sujeitos da EJA, retomando brevemente o lugar que a educação da mulher feminina ocupou na sociedade brasileira. Em seguida, discute-se os resultados de pesquisa bibliográfica realizada em periódicos da área de educação nos últimos cinco anos, bem como no GT 18 da ANPEd e no Google em torno da relação gênero, mulher e educação de jovens e adultos. E por fim, apresenta o contexto no qual foi desenvolvida a investigação, analisando as vozes de duas

educandas da EJA em torno de como a condição feminina afeta as possibilidades de retorno/permanência no contexto escolar.

> *1. A diversidade no âmbito da EJA*

O público que frequenta EJA é marcado por sua heterogeneidade, ou seja, é constituído por grupos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. A EJA atende os mais diversos perfis de alunos: adolescentes, adultos, idosos, trabalhadores, desempregados, pessoas que vieram da zona rural, pessoas que vieram de periferias, e muito mais. São pessoas que não tiveram o acesso e/ou permanência na escola, na idade apropriada e retornam em busca do resgate desse direito.

O/a adulto/a para a EJA, é, geralmente, aquele/a que chega às grandes cidades à procura de melhoria nas condições de vida vindos de áreas rurais, ou ainda das regiões menos desenvolvidas do país para as grandes metrópoles, que têm menor condição financeira, que muitas vezes vivem na linha da pobreza e miséria (Silva, 2006, p.1).

Ou seja, uma grande parcela dessas pessoas, são trabalhadores buscando melhores oportunidades e condições de vida.

Além de ser caracterizada pelas múltiplas identidades de quem já “viveu um pouco mais de tempo”, a EJA também é permeada pela diversidade, ou seja:

A EJA é marcada pela multiplicidade de “situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas — entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural (Brasil, 2008, p. 28).

De acordo com Arroyo (2005, p. 18) o problema da diversidade “é um tema posto na nossa sociedade com especial destaque em décadas recentes. Diversidade de gênero, de raça, de território [...] Diversidade que se converteu em diferenças e em desigualdades”.

Diante da diversidade que a caracteriza, a EJA precisa adotar propostas pedagógicas mais flexíveis, para que possa atender a cada um desses perfis. No tópico a seguir, discutiremos como a desigualdade de gênero atrelada às diferentes condições sociais, econômicas e educacionais afetam a condição feminina na EJA

1.1 EJA e a mulher no Brasil

Antes de discutimos as desigualdades de gênero, consideramos ser pertinente trazer alguns conceitos de gênero. Gênero que segundo Abramovay e Silva (2000) é uma construção social, transmitida pela educação. Segundo essas autoras, as relações humanas e as divisões de trabalho são um produto social. Assim gênero é uma categoria social, a qual permite analisar responsabilidades, papéis e oportunidades, que aparecem de forma diferente para homens e mulheres, seja no interior da família, comunidades e da unidade de produção.

No que se refere às pesquisas e estudos sobre a EJA, existe uma lacuna em questões

relacionadas ao gênero. Rubin (p. 3, 1993) afirma que gênero “é uma série de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas”. Para ele, a definição de gênero é uma interpretação social das diferenças fisiológicas, é um conceito que determina normas de comportamento, ou seja, é um conceito que surge em meio a uma cultura. É uma construção social e histórica do ser feminino e masculino, onde as características e atitudes são atribuídas a cada um em cada sociedade.

A diversidade encontrada na EJA comporta também questões de gênero. Uma pesquisa¹ realizada pelo IBGE, no ano de 2009, constatou que 53% dos estudantes da EJA são mulheres. Essas mulheres possuem os mais variados perfis: diversas idades, origens e histórias de vida. Mulheres mãe, solteira, avó, viúva, casada, trabalhadora, responsável pelo lar, desempregada, e daí por diante. Mas todas possuem algo em comum: o desejo de aprender, de estudar, mesmo com todos os desafios à frente.

Dos 867 milhões de adultos analfabetos no mundo, 550 milhões são mulheres, segundo números divulgados pela ONG intervida por ocasião do Dia Internacional da Mulher. O analfabetismo nas mulheres é um dos fatores que causam sua dependência em relação ao homem, e a capacitação é, sem dúvida, uma peça fundamental para que as mulheres sejam independentes e sintam a plenitude dos seus direitos (Portal São Camilo, 2009, p.1 *apud* Reis, 2009, p. 3).

O documento Base Nacional (Brasil, 2008) trata-se de um documento preparatório a VI CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) que ocorreu no Brasil em 2009. Nele consta que no ano de 2006 a taxa de analfabetismo para os homens entre 15 anos ou mais era de 10,6% e a das mulheres de mesma idade era 10,1%. Se tratando somente de jovens entre 15 e 24 anos, a taxa de analfabetismo das mulheres era 1,6% e dos homens 3,2%. A taxa entre pessoas idosas é um pouco diferente, 24% das mulheres e 21,7% dos homens.

Esses dados revelam que as jovens de hoje possuem maior escolaridade do que os homens. O que era diferente há algumas décadas atrás. No tópico a seguir, discutiremos, de forma breve, como historicamente foi gerada a exclusão da mulher na educação brasileira.

1.2 A mulher na sociedade brasileira

Segundo Bastos (2011) a sociedade brasileira tem como núcleo de referência, o homem branco, heterossexual e pertencente da classe média, mostrando seu caráter heteronormativo. Aqueles sujeitos que não se enquadram dentro desse padrão estabelecido são muitas vezes alvos de preconceitos e discriminações.

Na sociedade brasileira, a condição da mulher é de inferioridade em relação ao homem,

¹Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1163324-5604,00-MULHERES+SAO+MAIORIA+EM+CURSOS+DO+EJA.html> - Acesso 13/11/2013.

mesmo após diversas tentativas, lutas e conquistas, essa é uma realidade atual. Situação que decorre da falta de oportunidades para que a mulher se afirme útil. Assim, ela sofre as mais diversas discriminações como: econômica e educacional, fato que tem ocorrido durante todo o processo histórico brasileiro.

Durante o período colonial a mulher não tinha acesso à escola. A ela cabia aprender as tarefas específicas à sua condição de gênero como bordar, costurar, ser boa mãe e esposa, realidade que prevaleceu até o século XIX. Aquelas mulheres pertencentes às famílias de posses eram alfabetizadas visando um bom casamento.

No ano de 1827, a mulher passou a ter direito à educação,

começou a frequentar escola de primeiras letras em espaços separados dos homens. Às mulheres cabia apenas ensinar-lhes a ler, a escrever e a contar, além de ter, no seu currículo, disciplinas obrigatórias como o bordado, a costura e bons modos (Ferreira, 2005, p.75).

Devido à resistência por parte da sociedade, havia a distinção na escolarização de mulheres e homens, pois para a sociedade a mulher tinha uma função que não poderia ultrapassar os limites do lar.

Um pouco mais adiante, em 1835, surgiram as primeiras Escolas Normais no Brasil com vistas à formação de professores. As mulheres passaram a ter acesso às escolas de formação de professores, o que foi um avanço para as relações sociais entre homem e mulher. Essas escolas proporcionavam uma continuidade aos estudos, iniciados nas escolas de primeiras letras e também representava uma forma de constituir um meio de inserção na vida pública. Ressaltando que essa era uma realidade, em sua maioria, de mulheres brancas e ricas. As mulheres brancas e pobres (Bastos, 2011, p. 29) muitas vezes entravam no mundo da prostituição, em busca de dinheiro ou se casavam com homens também pobres e assim não tinham acesso à educação formal. As mulheres negras também se envolviam com a prostituição ou eram escravas e, portanto, “não tinha acesso a escolas e nenhuma educação, mesmo que informalmente”.

A educação das mulheres no Brasil no princípio do século XIX tinha muito em comum com a educação europeia, a qual desprezava a educação da mulher, que era voltada para a formação do caráter, enquanto a educação dos homens tinha como objetivo desenvolver o intelecto “O propósito principal da educação da mulher era conservar a pureza, em sua conotação sexual, e assegurar um comportamento correto perante a sociedade” (Bastos, 2011, p.30).

Não obstante, no fim do século XIX, o número de mulheres professoras e alunas aumentaram. Bastos (2011) ressalta que os apelos para conter e disciplinar a massa feminina cresceu, devido a esse aumento da presença social, o qual ia além do que a sociedade supunha ou desejava.

Entretanto, a escolarização de mulheres só era justificada pelo fato de elas precisarem ser educadas para que, assim, se tornassem boas mães, cuidassem bem do processo de higienização da família e da construção da cidadania dos jovens e não para assumir um novo papel dentro da sociedade (Bastos, 2011, p.31).

A realidade educacional do país mudou bastante. Atualmente, as mulheres ocupam mais

espaço nas escolas e em cursos superiores do que há algumas décadas. Hoje, “as mulheres são maioria nos grupos correspondentes ao último ano do ensino médio, curso superior e na pós-graduação”². Esse aumento da escolaridade (Bastos, 2011) foi uma conquista das mulheres que ocorreu durante o século XX.

A despeito dos avanços, há um número significativo de mulheres que ainda hoje tem dificuldades de ter acesso à escola ou dar continuidade aos estudos, essas dificuldades são: gravidez precoce, casamentos, dupla jornada, cuidado e educação dos filhos, proibição dos pais ou maridos. Para estas, a EJA coloca-se como a alternativa mais adequada para o resgate desse direito.

Ou seja, de alguns anos pra cá a busca pela EJA tem aumentado, mas da mesma forma que cresceu essa busca, os números referente à evasão também têm aumentado. De acordo com Ferreira (2005), alguns dos fatores causadores da evasão de mulheres jovens e adultas da escola estão em sua maioria relacionados às responsabilidades familiares ou a subordinação a seus maridos e ainda a questões ligadas à segurança física (iluminação, transporte, serviços de segurança).

Esta problemática é bem visível uma vez que na nossa sociedade a mulher ainda é alvo de discriminação por parte do seu companheiro e que muitos deles não cuidam dos filhos estimulando a mulher a desistir da escola, o que acaba acontecendo na maioria das vezes (Reis, 2009, p.3).

Quando retorna a sala de aula, a mulher enfrenta os mais diversos desafios para se matricular e permanecer em um curso de EJA. Significa superar a timidez, a questão de que mesmo mais velha é possível aprender, de que lugar de mulher é em casa e conviver com diferentes gerações. Portanto,

essa volta responde a um desejo acalentado ao longo de anos, desejo de concluir uma formação escolar abandonada por razões, sobretudo, de ordem familiar. Muitos fatores concorrem para o afastamento da mulher da escola, a saber: impedição de estudar pela família, por acreditar que mulher não precisava de estudo; entrada no mercado de trabalho precocemente, para contribuir com o sustento do grupo familiar; quando não, a própria constituição social do casamento; nascimento dos filhos, retendo-as no âmbito doméstico. Assim, mais tarde, com os filhos e mesmo, por vezes, os netos criados, viúvas, separadas, aposentadas, enfim, superada a etapa anterior totalmente ou em parte, de cuidar do outro, podem recuperar o sonho e, então, cuidar de si, retornando à escola (Bastos, 2011, p.43).

Com base nesse aspecto, é proposta neste estudo a reflexão sobre algumas das especificidades que compõem a realidade dessa modalidade de ensino, em especial, a questão de gênero.

› 2. Estudos realizados na área

² Disponível em: <http://teen.ibge.gov.br/noticias-teen/2865-mulheres-ganham-menos> - acesso 23/07/2014.

Considerando que esta pesquisa tem como objetivo compreender o ser mulher na EJA, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre o tema em artigos ligados à área de educação, publicados em periódicos nacionais e regionais nos últimos cinco anos. Para esse levantamento utilizou-se as seguintes palavras-chave: mulher, EJA e gênero. Foram encontrados sete artigos, o que nos mostra como essa questão tem sido pouco pesquisada.

As pesquisas foram realizadas em periódicos da SCIELO (*Scientific Electronic Library Online* – biblioteca eletrônica de periódicos científicos), nas publicações do Grupo de Trabalho 18 da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e no Google em geral.

As pesquisas feitas na SCIELO foram nas revistas: Cadernos de Pesquisa, Ciência e Educação, Educação e Realidade, Educação e Sociedade, Educação em Revista, Educação e Pesquisa e Revista Brasileira de Educação. Mas ao final não foi encontrado nenhuma publicação que abordasse a mulher na EJA. Foram encontrados trabalhos somente sobre a EJA ou sobre a mulher.

Na ANPEd foram pesquisados trabalhos desde a 31ª reunião, realizada em 2008. E foram encontrados quatro trabalhos que diziam respeito da mulher na EJA, são eles:

Tabela 1 - Trabalhos ANPEd

Autor	Título
Vera Lúcia Nogueira	Mulheres adultas das camadas populares: A especificidade da condição feminina no processo da busca de escolarização
Maria Celeste Reis Fernandes de Souza e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	Relações de gênero, práticas de cuidado e educação de pessoas jovens e adultas
Aurea da Silva Pereira	A construção social das mulheres de Saquinho: Narrativas e cenas de pesquisa: D. Amélia e as memórias de escola
Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, Cristina Salles Caetano e Sabrina Ferreira Rosa	Educação de mulheres em situação de aprisionamento: Reflexões sobre o perfil social e o direito à educação

Na pesquisa realizada no Google foram encontrados três trabalhos:

Tabela 2 - Trabalhos Google

Autor	Título
Ludimila Corrêa Bastos	Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da

	EJA
Marlise Rieger e Ivone de Jesus Alexandre	Educação de Jovens e Adultos: o retorno das mulheres à escola
Martha Giudice Narvaz, Sita Mara Lopes Sant'Anna e Fani Averbuh Tesseler	Gênero e Educação de Jovens e Adultos: A histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder

É importante ressaltar que no levantamento bibliográfico que realizamos nessa pesquisa, a maioria dos trabalhos encontrados estavam nos periódicos regionais. Os resultados apontaram que as pesquisas sobre a temática da mulher na EJA têm sido escassas. Sendo assim, essa realidade mostra a relevância dessa pesquisa. Bastos (2011) afirma que não existem muitas referências bibliográficas referentes à relação de gênero e EJA, ou ainda da trajetória daquelas alunas que já concluíram essa modalidade de ensino.

Segundo Weller & Paz (1996), existem poucos estudos que abordam as relações de gênero levando em consideração o aspecto educacional no Brasil. De modo geral os estudos mostram que a mulher ainda é discriminada na atual sociedade, uma problemática que segundo Reis (2009), é ainda bem visível. Diversas vezes o marido/companheiro costuma não ajudar a cuidar dos filhos, o que estimula a mulher a desistir da escola. São várias as razões que contribuem com o afastamento dos estudos por parte dessas mulheres. Razões que envolvem cerceamentos vindos da família, pensamento popular de que a mulher não precisa estudar, ingresso precoce no mercado de trabalho, casamento e filhos. Assim, após se depararem e superarem essas diversas dificuldades vindas do meio social, essas mulheres enxergam na escola melhores oportunidades de vida e por isso retornam a escola.

› *3. Aspectos teóricos metodológicos*

Esse trabalho analisa dados de uma pesquisa desenvolvida com mulheres que são estudantes da EJA. É um trabalho do Programa de Iniciação Científica – PIBIC promovido pela UnB em parceria com o CNPq.

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo geral

Compreender o ser mulher na educação de jovens e adultos, o que leva essas mulheres a buscar tardiamente essa educação e quais os desafios que enfrentam para permanecer estudando.

3.1.2 Objetivos específicos

Analisar os fatores que levam as mulheres jovens e adultas a interromper suas trajetórias escolares durante a infância e a adolescência;

Compreender os motivos que levam mulheres jovens e adultas a retomarem sua vida escolar;

Analisar os desafios que enfrentam para permanecer estudando.

3.2 Caracterização das participantes da pesquisa

Para uma melhor compreensão do ser mulher na EJA, passou-se um semestre acompanhando uma turma de alfabetização que faz parte de um programa do governo chamado DF Alfabetizado no ano de 2013 que é desenvolvido em parceria com o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP).

O curso de graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) tem como projeto acadêmico um percurso formativo grandemente definido pelo sujeito de sua formação. Durante o processo de formação o aluno passa por cinco projetos, sendo que em dois deles, os Projetos 3 e 4, o aluno passa por estágios obrigatórios na área de sua escolha. A estudante desta produção está inserida em uma linha de projeto 3 na área de EJA. Sendo mais específico, em uma turma de alfabetização de um programa do governo denominado DF Alfabetizado que em parceria com o CEDEP e por meio do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em educação popular e estudos filosóficos e histórico-culturais (GENPEX), coordenado pelos professores Renato Hilário dos Reis e Maria Clarisse Vieira, dialoga, oferta e recebe formação de seus graduandos e dos alfabetizadores do referido programa.

A turma acompanhada inicialmente era formada por cerca de quatorze alunos, homens e mulheres e a maioria deles tinha mais de 50 anos. No início do semestre havia seis mulheres matriculadas. A maioria delas nasceu na Região Nordeste e mudaram para Brasília nos primeiros anos da construção da capital.

Elas estavam em diferentes níveis de leitura e escrita. Uma delas foi somente a uma aula durante todo o semestre, outras duas tiveram problemas de saúde na família e tiveram muitas faltas, sendo que uma dessas educandas acabou desistindo. As que conseguiram concluir o semestre foram somente três. Dessas, duas foram entrevistadas. Mas além da entrevista formal, foram produzidos relatos, em um diário de bordo, de tudo aquilo que foi vivenciado e compartilhado durante as aulas.

As duas alunas entrevistadas têm mais de 50 anos e nasceram no Nordeste brasileiro. Ambas são/foram casadas e têm filhos. Elas atualmente moram no Paranoá/DF. Uma é aposentada e a outra trabalha em um comércio da família.

3.3 Procedimentos usados para gerar os dados

As questões da entrevista buscavam saber quais as razões de elas não terem

concluído/iniciado os estudos antes, porque voltaram/começaram a estudar agora, quais desafios enfrentam e se esses desafios estão relacionados à sua condição feminina. Por meio dessas entrevistas e da convivência com essas mulheres, chegou-se a algumas respostas/realidades em comum.

Para a realização das entrevistas foi realizado uma conversa com as entrevistadas, no qual foram explicadas as razões e fins da pesquisa. Solicitou-se permissão para gravação e posterior transcrição da entrevista. Após tudo acordado, foi marcada a entrevista. Ressaltando que por questões éticas a identidade das estudantes foi preservada e os nomes usados neste artigo são fictícios.

Uma entrevista foi feita na casa da entrevistada e a outra foi realizada na escola, antes do início da aula.

› 4. *Análise e discussão dos dados*

A partir das observações e entrevistas infere-se que as causas que impediram a conclusão dos estudos na idade apropriada, as que mais se destacam foram: proibição dos pais ou maridos, gravidez, falta de oportunidade e a necessidade de trabalhar.

Entrevistadora- Ainda no tempo que a senhora morava no Piauí, porque que a senhora não conseguiu concluir os estudos? Era difícil ter acesso à escola lá?

R- Não, não era. Foi por causa que... eu... gostei de um rapaz lá e ai... a gente foi muito longe (risos) ai eu engravidei dele.[...] Ai depois disso eu estudei um pouco aqui no colégio da 24, aqui do Paranoá mesmo, mas só que foi pouco eu não quis... eu trabalhava... Ai chegava muito cansada.”

Entrevistadora - Essa é a sua primeira escola?

J- É a primeira escola.

Entrevistadora: Quando a senhora era criança não estudou?

J- Não, não. Eu vim do nordeste muito sofrido.

Durante uma das aulas observadas uma aluna contou o motivo de não ter concluído os estudos:

MP- Meu pai me colocou no colégio, depois comecei a namorar, o meu pai me repreendeu e me tirou da escola. Na nossa época os pais não deixavam a gente ir para escola, por que lá a gente ia aprender a escrever bilhete para o namorado.

Outra questão, que parece ultrapassada, é a proibição de pais e maridos quando se trata de estudar. O homem ainda impõe muito sobre a mulher, aquilo que ele decide tem falado mais alto e a mulher tem se subordinado a isso.

Os motivos apresentados por elas para retornar a escola foram, a vontade de aprender ler e escrever e a necessidade de ser alfabetizada para permanecer trabalhando.

R- Depois desse tempo ai eu voltei a estudar aqui. O que me fez eu voltar ao colégio, é porque eu tava escrevendo muito mal. A minha letra era muito feia e eu tinha que assinar muito

papel da minha empresa, né? Então eu achava meu nome horríve (risos).

Em uma das aulas uma aluna relatou um episódio que ocorreu no seu trabalho:

R- Um dia fiquei na venda sozinha, porque meu marido precisou sair. Ai eu vendi tudo errado, R\$20 por R\$10, R\$10 por R\$5. Quando meu marido chegou ele disse que assim eu ia deixar ele pobre.

Elas afirmam estar satisfeitas por estarem em uma escola e pela oportunidade de aprender. Hoje seus maridos/companheiros aceitaram e até incentivam elas a permanecerem estudando. A maioria de seus filhos já alcançou a idade adulta, assim elas não precisam mais ficar em casa por conta dos filhos, o que é mais uma questão a favor de retornarem/permanecerem estudando.

Em relação à sua condição feminina, elas afirmam que isso não se constitui impeditivo para continuar estudando. Para elas, tanto faz ser homem ou mulher, casada ou solteira, trabalhadora ou ter filhos, isso não impede, mas o que faz a diferença é a vontade de cada um.

R- Na minha opinião e tenho comigo isso, filho e trabalho de casa não empata ninguém estudar, querendo né? Quem diz que a mulher que fica falando isso, 'ó não vou estudar porque tenho o meu filho pra cuidar, tenho o minha casa pra cuidar', é mentira! Ela não vai porque não quer, entendeu? E nada disso empata.

J- Eu acho que é igual. A dificuldade quem faz é a pessoa. Eu acho que a pessoa que se quiser aprender alguma coisa tem que fazer seu esforço.

O que chama a atenção é que essas mesmas mulheres que afirmaram que o casamento, gravidez precoce ou trabalho não são um impedimento para estudar, ao responder as perguntas, afirmam que as razões pelas quais as fizeram abandonar os estudos foram justamente essas: casamento, filho e trabalho.

No campo da EJA, fatores ligados ao gênero têm interferido na participação feminina na escola. Sabe-se que a necessidade de arcar com as responsabilidades familiares advindas do casamento e a maternidade é um dos principais motivos de evasão das mulheres adultas da escola, sobretudo se forem pobres, negras e habitantes das áreas rurais (Narvaz, Sant'Anna & Tesseler, p.100, 2013).

› *Considerações finais*

O estudo revela que a condição feminina entre as mulheres pobres afeta as possibilidades de estudo, pois mesmo que as pesquisas afirmem que a mulher já conquistou o mercado de trabalho, cargos de poder e respeito, ainda pesa muito socialmente o ser mulher em nossa sociedade.

As responsabilidades familiares acabam falando mais alto quando elas têm que escolher entre a família ou os estudos. O mesmo acontece em relação ao trabalho, por questão de sobrevivência a mulher precisa abrir mão da escola para poder se sustentar ou a família.

Mesmo com todas essas questões sendo conhecidas e vivenciadas socialmente, as mulheres

investigadas em nosso estudo parecem não reconhecer que passaram por isso, mas afirmam que para estudar basta apenas querer. Essa afirmação é um convite para que possamos aprofundar nossos estudos acerca da condição feminina em nossa sociedade, particularmente entre mulheres pobres e com baixa escolaridade.

> *Referências*

- Abramovay, M., & Silva, R. (2000). As relações de gênero na confederação nacional de trabalhadores rurais (Contag). In: M. I. Rocha, *Trabalho e Gênero: mudanças, permanências e desafios* (pp. 347 - 367). São Paulo: Editora 34.
- Arroyo, M. G. (2005). Educação de Jovens e Adultos - um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: S. e. (orgs.), *Diálogos na educação de jovens e adulto*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Bastos, L. C. (2011). Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA [Monografia]. Belo Horizonte.
- Brasil, Ministério da Educação, & Secretaria de Educação. (2008). Brasil Educação e aprendizagem de jovens e adultos ao longo da vida. *Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)*. Brasília.
- Ferreira, A. T. (2005). Ler e escrever também é uma questão de gênero. In: T. F. Leal, & E. B. Albuquerque, *Desafios da educação de jovens e adultos – Construindo práticas de alfabetização*. (pp. 71-88). Belo Horizonte: Autêntica.
- Narvaz, M. G., Sant'Anna, S., & Tesseler, F. (ago. 2013). Gênero e Educação de Jovens e Adultos: A histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. *DIÁLOGO (UNILASALLE)*, v.23, (n. 23), 93-104.
- Reis, W. d. (2009). As políticas públicas em EJA sob a ótica das relações de gênero. SEDUC e UNEB.
- Rubin, G. (1993). *O tráfico de mulheres: Notas sobre a "Economia Política" do Sexo*. Recife.
- Silva, A. R. (2006). Mulher na EJA: Uma Análise da 'diferença' na Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro. In: *Fazendo Gênero 7*. Florianópolis: UFSC.
- Weller, W. (1996). Relações de gênero e educação: mulheres ente o analfabetismo e a formação universitária na América Latina. In: *Educação formal: entre o comunitarismo e o universalismo* (pp. 181-202). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Un encuentro posible: Jóvenes y adultos en “la nocturna”

GARCÍA, Ana Clara/ Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA) – UNCo -
anacl.gen89@gmail.com/vivianajr@speedy.com.ar

Eje; Educación de Jóvenes y Adultos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras Claves: Vínculo Intergeneracional - Jóvenes – Adultos - Experiencia.*

› **Resumen**

En el presente escrito nos proponemos presentar algunos resultados del plan de trabajo que se desarrolla en el marco de la Beca de Iniciación en Investigación para alumnos avanzados de grado, de la Universidad Nacional del Comahue (2014-2015), titulado “*La escuela media nocturna: Los vínculos intergeneracionales en escena*”. La investigación de esta temática se enmarca en el PI “*Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna*” 04/V078, el cual continúa una línea de investigación iniciada en 1.995 sobre diferentes aspectos del nivel medio del sistema educativo.

El desarrollo de este trabajo en particular aportará conocimiento sobre un aspecto de la realidad actual de la escuela media nocturna que aún no ha sido explorado, siendo este, el vínculo que se establece entre las diferentes generaciones que allí convergen en pos de la finalización de los estudios secundarios.

Aquí nos proponemos analizar las experiencias y significados de los jóvenes sobre la escolarización y los vínculos intergeneracionales. Se intentará aportar conocimiento específico acerca de qué hace vínculo en la escuela media nocturna entre los jóvenes y adultos que allí asisten en posición de alumnos, indagando las condiciones y modalidades que adopta el vínculo intergeneracional entre alumnos jóvenes y adultos, y los diálogos intergeneracionales que se producen. La indagación de esta temática aporta al proceso de revisión y re significación del nivel medio que se vivencia en la actualidad, produciendo conocimiento sobre las escuelas vividas, subjetivadas por grupos sociales inscriptos en particulares condiciones de existencia.

Partimos del supuesto de que el vínculo entre alumnos jóvenes y adultos como pares, opera como “amarre” o experiencia de re significación de la institución escolar, de la educación y de sus posibilidades por venir y que es el encuentro con estos “otros”, con experiencias distintas ligadas a un tiempo pasado, lo que opera ligando a los jóvenes con ese tiempo, con esos sentidos y con la posibilidad de aprehenderlos para proyectarse en el futuro. Por lo cual se indagará en particular cuales son estas experiencias.

Ante un imaginario social fuertemente marcado por las dificultades, las caídas, las pérdidas –pérdida de autoridad, del lazo, del lugar, de sentidos, de “La escuela” – y ante la decisión y la apuesta de estos jóvenes - a la educación, al lazo, a la escuela - surgen diversas preguntas: ¿Qué hace al vínculo entre estos alumnos (Jóvenes y adultos) de la escuela media nocturna? ¿Cómo es ese vínculo? ¿Cuáles son los intercambios que se producen? ¿Cuáles son los obstáculos y cuáles los facilitadores a la hora de dialogar? ¿Qué experiencias son compartidas y valoradas?

Para llevar adelante este estudio adoptamos la lógica de la **investigación cualitativa etnográfica** en tanto promoverá el despliegue discursivo, y permitirá captar como es el vínculo entre los jóvenes y adultos que asisten como alumnos a las escuelas medias nocturnas, que conviven como pares en el espacio áulico, pero pertenecen a generaciones distintas.

› *Acerca del Plan de trabajo*

El presente escrito se propone compartir algunos resultados preliminares acerca del plan de trabajo que se desarrolla en el marco de la Beca de Iniciación en Investigación para alumnos avanzados de grado, de la Universidad Nacional del Comahue (2014-2015), titulado “**La escuela media nocturna: Los vínculos intergeneracionales en escena**”. Cuyo objetivo es aportar conocimiento acerca de qué hace lazo en la escuela media nocturna entre los jóvenes y adultos que asisten allí en calidad de alumnos, las modalidades que adopta el vínculo que construyen, y las experiencias que son compartidas y valoradas por unos y otros.

La pregunta por los vínculos intergeneracionales surge a partir de la realización y análisis de entrevistas realizadas en el marco del PI 060¹ a jóvenes que asisten a escuelas medias nocturnas de la ciudad de Viedma. En ellas encontramos relatos que evidencian la importancia que los alumnos jóvenes, atribuyen al intercambio con sus pares adultos, quienes por diversas circunstancias –personales, familiares, laborales, escolares- no han podido concluir sus estudios en el tiempo estipulado por el sistema, pero vuelven a la escuela para finalizarlos. De éste modo, apuestan a la educación y se constituyen en referentes válidos para muchos jóvenes que, tras transitar por las escuelas “diurnas” muchas veces obligados, desganados, con experiencias poco gratas de permanencia, deserción, y que portan la insignia del “fracaso escolar”; concurren a la escuela media nocturna.

De este modo, ante la aparente insuficiencia de la escuela media “diurna” para garantizar una educación de calidad que contenga a los jóvenes de diferentes sectores que hoy acceden al nivel medio, la escuela media nocturna, como otra modalidad del nivel, sirve como instrumento para soslayar estas dificultades, presentando una matrícula conformada mayoritariamente por

1 “Las subjetividades juveniles en la escuela media nocturna” Dir. Mgtr María Inés Barilá, Co – Dir: Mgtr. Teresa Iuri (2009 -2012)

jóvenes, que permanecen y egresan de estos establecimientos. Esta propuesta educativa (“*la nocturna*”) parece abrir el telón a un escenario distinto, en el que jóvenes y adultos conviven, colaboran, dialogan, creando algo en el orden de la posibilidad.

El desarrollo de este trabajo en particular, aportará conocimiento sobre un aspecto de la realidad actual de la escuela media nocturna que aún no ha sido explorado, siendo este, el vínculo que se establece entre las diferentes generaciones que allí convergen en pos de la finalización de los estudios secundarios. La indagación de esta temática aporta al proceso de revisión y re-significación del nivel medio que se vivencia en la actualidad, produciendo conocimiento sobre las escuelas vividas, subjetivadas por grupos sociales inscritos en particulares condiciones de existencia.

Partimos del supuesto de que el vínculo entre alumnos jóvenes y adultos como pares, opera como “amarre” o experiencia de re-significación de la institución escolar, de la educación y de sus posibilidades por venir y que es el encuentro con estos “otros”, con experiencias distintas ligadas a un tiempo pasado, lo que opera ligando a los jóvenes con ese tiempo, con esos sentidos y con la posibilidad de aprehenderlos para proyectarse en el futuro.

En éste marco, nos preguntamos: ¿Qué características asume el vínculo entre generaciones que asisten en calidad de alumnos a los CENS²? ¿Cómo es ese vínculo? ¿Cuáles son los intercambios que se producen? Para llevar a cabo esta investigación optamos por una metodología cualitativa de corte etnográfico que permitirá, observación y despliegue discursivo mediante, captar cuáles son los sentidos atribuidos al vínculo al que aludimos, las modalidades que este adopta y las experiencias que atraviesan a unos y otros. El referente empírico lo constituye un CENS ubicado en un barrio periférico de la ciudad de Viedma, caracterizado por una amplia matrícula.

› *Breve recorrido por el estado del arte*

El buceo bibliográfico realizado a fin de construir el estado del arte estuvo guiado por la pregunta: ¿Qué entendemos por generación y qué por vínculo intergeneracional?

Hallamos herramientas teóricas en autores clásicos como Ortega y Gasset (1976), Margaret Mead (2006), y Manheim (Leccardi & Feixa, 2011: 11-32), provenientes de los campos de la filosofía, la antropología y la sociología; En otros autores contemporáneos como Margulis y otros (1994, 1996, 2003), Ghiardo (2004), Urresti (2012), que han abordado la relación joven - adulto enfatizando las coordenadas epocales. Y en escritos más cercanos al campo educativo (Kessler, 2002; Urresti, 2000; Tiramonti, 2004; Duschatzky y Corea, 2003, Zaffaroni y otros, 2005) que se

² Centros Educativos de Nivel Secundario.

centran en el vínculo entre el adulto (docente) y el joven (alumno), sus dificultades y posibilidades (Dussell, 2003; Zelmanovich 2001). Así como también en los estudios efectuados por los proyectos de investigación y que constituyen antecedentes de investigación locales: ***“Las subjetividades juveniles e la escuela media nocturna”***. 04/V060 (2009-2012); ***“Las jornadas institucionales como dispositivo de análisis de la práctica docente en la escuela media nocturna”***. 04/V044 (2005-2008).

Siguiendo el planteo de Carmen Leccardi y Carles Feixa, los principales aportes teóricos referidos al concepto “generación” datan de comienzos del siglo XX, donde señalan que el desarrollo del término puede dividirse en tres períodos según el contexto sociopolítico:

Los años ´20, cuando se sientan las bases filosóficas del concepto. La idea que prevalece es la de “sucesión generacional”;

Los años ´60, marcados por una fuerte revolución social dan lugar a la idea de “vacío generacional” en función de la ruptura o discontinuidad que experimentan las distintas generaciones;

Finalmente los ´90 el avance tecnológico y el manejo que tienen de este las nuevas generaciones da paso a la noción de “lapso generacional”.

Tomando como referencia estos tres períodos, a continuación se propone un intento de articulación de algunos autores antes referenciados en cada período:

El primero de ellos en los años ´20, donde situamos los aportes del filósofo español Ortega y Gasset (1923); Y como punto de fractura el desarrollo teórico del sociólogo Mannheim.

Un segundo momento podemos ubicarlo en la década de los ´60, donde podemos mencionar la obra de Margaret Mead, desde la perspectiva antropológica.

Y finalmente un tercer momento, a partir de los años ´90.

Los años ´20

El filósofo Ortega y Gasset, en su obra “El tema de nuestro tiempo”, postula el concepto de generación como la expresión de una determinada “sensibilidad vital”, entendido esta como el sentimiento de una sociedad acerca de su existencia, y lo describe como el fenómeno primario que habría que determinar para comprender una época. De este modo, las modificaciones que dicha sensibilidad experimenta a lo largo de la historia, se expresan en las distintas generaciones, es decir en las diferentes cohortes, que conforman la sociedad, por el sólo hecho de compartir una misma edad, sin importar las diferencias ideológicas ni sociales que “encierren”.

Para cada generación, su existencia, se debate entre recibir lo vivido por la precedente, y su espontaneidad; debiendo atender a la actitud que toma frente a cada una de ellas, ya que de eso dependerá que se vivan épocas cumulativas, o épocas eliminatorias y polémicas.

El autor propone pensar las generaciones en términos de sucesión, donde cada generación contiene el germen de la posterior, produciéndose una coexistencia que no necesariamente implica el conflicto intergeneracional; más si centra la conflictiva en la nueva generación que ha de determinar su posición frente al legado cultural.

Desde una perspectiva sociológica Mannheim, toma el concepto de generación como una dimensión útil para el análisis de las características de una época, y la define como el producto de las discontinuidades de la historia, podemos decir la cohorte de sujetos que comparte un determinado momento del proceso histórico. Toma los sucesos que marcan una ruptura en el devenir histórico como el punto de emergencia de una nueva generación, siempre que dichos sucesos sean experimentados a una temprana edad. Este autor señala que para que distintos sujetos puedan compartir formas de ver, sentir y vivir la vida, junto con haber nadie en períodos cercanos, deben compartir una misma situación de generación, punto en el que convergen tiempo histórico y condiciones de existencia. Podemos inferir de este planteo, la necesidad de advertir subjetividad más allá de la coetaneidad.

En la misma línea, Abrams introduce el concepto de identidad, definiendo a la generación como “el período de tiempo durante el cual una identidad se construye sobre la base de los recursos y significados que socialmente e históricamente se encuentran disponibles.” (pp. 8), cada generación crea identidades y posibilidades de acción, y el surgimiento de esta se deberá al vaciamiento de sentido del sistema previo y las experiencias que se le adjudican.

La década de los '60

En “Cultura y compromiso”, la antropóloga Margaret Mead postula una clasificación de la cultura en función de las características que asume el vínculo intergeneracional. En consecuencia describe las culturas Postfigurativa, Cofigurativa y prefigurativa. En ésta tipología plantea como rasgo común la modificación del vínculo intergeneracional, a partir de las nuevas exigencias que el contexto impone a los sujetos, al igual que Mannheim, esta autora ubica el surgimiento de los distintos tipos de vínculo a partir de sucesos que modifican el devenir histórico.

De los '90 a la actualidad

En este período encontramos un número significativo de autores, que han producido entorno al concepto generación, y al vínculo intergeneracional (Ghiardo, 2004; Urresti, 2012, Zelmanovich, 2013, Rascovan, 2012, entre otros). Algunos de ellos dieron origen a tres obras de suma relevancia: “Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones”, “Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época” y “Juventud, Memoria y transmisión. Pensando junto a Walter Benjamin. Fractura social y lazos intergeneracionales”

En los diferentes artículos que las componen, los autores enfatizan distintas dimensiones

del vínculo intergeneracional, y la generación proponiendo ampliar su lectura, más allá de lo etario. Myriam Southwell dirá “el vínculo no tiene que ser pensado sólo en términos de distintas edades, sino en distintas posiciones que se ocupan y desempeñan, algunas de las cuales tienen que ver – en ocasiones- pero otras remiten a una diferencia que se significa en las responsabilidades y trayectorias” (Pp8, 2012), de esto se desprende la compleja relación entre la pertenencia generacional y las condiciones subjetivantes que ofrece el contexto socio – histórico. El vínculo al que se alude no es armónico, sino que le es inherente una instancia de tensión, diferenciación, enfrentamiento propio de los procesos de identificación y diferenciación que forman parte del devenir subjetivo.

En el marco de lo antes expuesto, se evidencia cierto acuerdo entre los autores en pensar que la dimensión conflictiva es estructural al vínculo intergeneracional más allá de la época. Sin embargo, actualmente, esta tendría mayor predominio dando lugar a la falta de reconocimiento de trayectorias y saberes, reforzando la idea de una ruptura entre generaciones, en un escenario signado por los numerosos y vertiginosos cambios que dificultan la construcción de referencias. No obstante, en los intersticios, es posible encontrar prácticas que apuestan al encuentro, expresiones transformadoras, que posibilitan la transmisión y el "amarre" de las nuevas generaciones.

› *Algunos resultados preliminares:*

Hasta el momento se realizaron 8 entrevistas 4 a jóvenes de entre 19 y 25 años y 4 a adultos de entre 37 y 47 años, siendo el escenario la escuela media nocturna.

La selección de la muestra se realizó considerando la edad de los alumnos, considerada como un punto de partida para profundizar en otros aspectos. La entrevista de carácter abierta y profundidad se centró en los ejes temáticos previstos para el trabajo de campo, estos son: las condiciones culturales/escolares que atraviesan a estos sujetos que asisten en calidad de alumnos a la escuela media nocturna, las percepciones que tienen jóvenes de adultos y viceversa, los sentidos que atribuyen al vínculo establecido unos y otros, y los diálogos y/o desencuentros que se producen entre las generaciones.

Al momento me encuentro trabajando en la sistematización y análisis de los datos a la par que realizando nuevas entrevistas. En esta oportunidad me propongo compartir algunos resultados preliminares en torno a las percepciones de los jóvenes alumnos sobre sus pares adultos.

En las entrevistas realizadas a los jóvenes cuando se les consultó por sus pares adultos, y el vínculo que construyen con ellos, aparece de forma recurrente la valoración positiva y el reconocimiento a diferentes aspectos:

“... Me brindan confianza, como que me transmiten confianza en el aula, que por ahí no la tenía en el secundario común con mis compañeros de mi misma edad, en ese sentido rescato eso, la confianza para estudiar.”

(Jonathan, 23 años)

“... Es como que vos al ir con gente mayor, es como que ellos no están en la pavana, es como que ellos ya tienen su trabajo, su familia, hacen todos los esfuerzos porque trabajan, estudian, entonces no vienen a joder acá (...) Te alientan a terminar a estudiar, sino entendés, ellos lo poco que entienden te lo explican, como que te integran mucho”.

(Joana, 20 años)

“... ‘No faltes’, ‘Quedate a esta materia’, ‘No seas boludo, queda poco’ te dicen, sí, entre todos (...) Cuando te ven que te vas, o vos decís ‘No, no hice este trabajo’ y te dicen ‘No, mira esto es así, es fácil, hacelo’. Eso sí de aliento, entre todos pero por ahí los más grandes te dicen”

(Mayra, 22 años)

Advertimos en investigaciones anteriores³ que entre la “diurna” y la “nocturna” hay diferencias, entre ellas: la presencia de alumnos adultos que en algún momento vieron su escolaridad interrumpida por cuestiones laborales, familiares, etc. Y que a pesar de los condicionantes que los atraviesan, retornan para finalizar sus estudios secundarios.

En esos adultos, los jóvenes que habitan las escuelas medias nocturnas, parecen encontrar referentes que incentivan: “no faltes”, expresión que podríamos inferir, da cuenta de un registro, de un lugar que ocupa ese joven, e invitan a que no “deje vacío”.

¿Un lugar dónde? ¿En relación a qué?

Tanto adultos como jóvenes convergen en la escuela media nocturna a fin de finalizar los estudios secundarios, y allí tarea mediante se tejen vínculos que posibilitan a los jóvenes otros modos de estar/ser alumno, ensayar posiciones distintas respecto de la escuela, de la educación, del futuro, logrando construir un punto de “amarre” en esas trayectorias que en su mayoría fueron signadas por las fracturas que generan en el ideal de joven, de alumno; que portan las marcas de deserción y el estigma.

Sin embargo, el vínculo al que aludimos no es armónico, por el contrario implica una instancia de diferenciación, enfrentamiento, tensión, entre jóvenes y adultos. En el caso de la escuela media nocturna, jóvenes y adultos vivencian esa tensión en situaciones en las que los jóvenes despliegan modos de estar ligados a lo que ellos denominan “la joda”, y los adultos intentan poner un coto, señalando la importancia que tiene para ellos estar ahí, y estudiar. Rascovan dirá “Los adultos son los responsables de esta misión de integración de las generaciones jóvenes a la sociedad. No se trata de una tarea mecánica, lineal. Al mismo tiempo

³ PI 060: “Las subjetividades juveniles en la escuela media nocturna” Dir: Mgtr. María Inés Barilá, Co – Dir: Mgtr. Teresa Iuri (2009 -2012) CURZA – UNComa

que se busca la adaptación, los sujetos adolescentes y jóvenes, con sus capacidades y potencialidades, procuran generar procesos de cambios” (Pp 30, 2013). Es menester encontrar entre unos y otros un equilibrio, un punto que permita amarrar el “tiempo pasado” de los adultos con el “porvenir” de los jóvenes.

› *Bibliografía*

- Chaves, M. y otras (2006) “Investigaciones sobre juventudes en Argentina: Estado del arte en ciencias sociales”. En el Proyecto: “Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina”. Publicado en: <http://www.joveneslac.org/portal/000/investigaciones/Informe-Investigaciones-sobre-juventudes-en-Argentina.doc>
- Fabbri, S. y Cuevas, V. (2011) “Inmigrantes escolares: Jóvenes y Escuelas Medias nocturnas” En Revista Pilquen, sección Psicopedagógica. Año XIII N° 7.
- Fabbri, Sonia y Cuevas, Verónica (2013) “Relaciones Inter generacionales en la escuela media nocturna: Reflexiones Psicopedagógicas” En III Jornadas de Psicopedagogía: “Producción de saberes y Prácticas en el campo Psicopedagógico” C.U.R.Z.A
- Ghiardo, Felipe (2004) “Construcción de las juventudes. Generaciones y juventud: Una relectura desde Mannheim y Ortega y Gasset”. En Última década, 20, 11 – 46. Versión Online ISSN 0718 – 2236, Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362004000100002&script=sci_arttext
- Guber, Rosana (2011) “La etnografía. Método, campo y reflexibilidad”. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores S. A.
- Korinfeld, D. y Villa, A. Comps. (2012) “Juventud, memoria y transmisión. Pensando junto a Walter Benjamin. Fractura social y lazos intergeneracionales”. Buenos Aires. Buenos Aires. Noveduc.
- Korinfeld, D. Levy, D. y Rascovan, S. (2013) “Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época”. Paidós
- Leccardi, C. y Feixa, C. (2011) “El concepto de generación en las teorías sobre juventud” En Revista Última Década N° 34, Valparaíso, Pp 11- 32.
- Margulis, Mario y Urresti, Marcelo. “La juventud es más que una palabra ¡Error! Marcador no definido.” Recuperado el 26 de julio de: http://perio.unlp.edu.ar/teorias/margulis_la_juventud.pdf
- Ortega y Gasset, José. (1976) “El tema de nuestro tiempo”. Madrid, España. Revista de Occidente S.A.
- Rabello de Castro, Lucía. (2001) “Infancia y el consumismo: Resignificando la cultura” en “Infancia y adolescencia en la cultura del consumo”. Lumen
- Skliar, C. (2012) “La crisis de la conversación de alteridad. Educar entre generaciones” en “Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones” Myriam Southwell Comp. Rosario, Santa Fe. Homo Sapiens ediciones. FLACSO
- Taylor, S. J y Bogdan, R. (1990) “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”. Buenos Aires. Paidós Studio Básica.

Tiramonti, G. y Fuentes, S. (2012) “La escuela media en la agenda de la investigación nacional” En “Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones”. Myriam Southwell Comp. Rosario, Santa Fe. Homo Sapiens Ediciones. FLACSO.

Comunitarias y populares: radios y educación en la historia argentina reciente. Apuntes de una investigación.

GARRIDO, Denisse E. / APPEAL/ IICE - denisse_garrido@yahoo.com.ar

Eje: Educación de Jóvenes y Adultos

Tipo de trabajo: Ponencia

» **Palabras claves:** radios, comunicación, educación popular

» **Resumen**

Desde los años posteriores a la crisis político-económica de diciembre de 2001 en Argentina, han surgido numerosas experiencias de radios alternativas, comunitarias y populares. Muchas de ellas establecen articulaciones con prácticas y enunciados de educación popular, ya sea desde sus contenidos como desde la formación radiofónica en el marco de una pedagogía emancipadora; articulación que tiene anclaje en una tradición común latinoamericana surgida en las décadas del '60 y '70. La reactualización de este tipo de prácticas en un contexto de democratización de la comunicación masiva tras el dictado de la nueva Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual y en el seno de organizaciones sociales y políticas daría cuenta no sólo de algunas continuidades con esa tradición sino también de ciertas transformaciones y de la gestación de nuevas articulaciones entre educación popular y comunicación propias de la formación de sujetos en el actual marco político. Estas actuales experiencias y prácticas de radios populares y comunitarias reeditan una problemática ligada a procesos emancipatorios en prácticas de *comunicación/ educación* popular y allí radica la relevancia de las mismas como objeto a ser abordado por el campo de las Ciencias de la Educación.

Al insertar estos procesos en el marco de trayectorias históricas de larga data son múltiples los interrogantes: ¿cuánto de aquellas articulaciones históricas fundantes con la educación popular subsiste en la construcción de las prácticas actuales?; las proposiciones en boga entre las décadas de 1960 y 1980, ¿tienen vigencia en los procesos de la actualidad?, ¿de qué forma el nuevo contexto posibilita una relectura y reelaboración de aquellas tradiciones? Con estos interrogantes, el presente proyecto pretende dar cuenta de unas primeras líneas en la historización de las radios comunitarias, populares y educativas en Argentina. Sus objetivos consisten, en primer lugar, en analizar experiencias y discursos referidos a la creación de radios comunitarias y populares en la historia reciente y a la vinculación que éstas establecen con propósitos de educación popular; en segundo lugar, en proporcionar un corpus de entrevistas de historia oral referidas a la temática que

permitan profundizar la reflexión en tiempos de democratización de la comunicación masiva y de la formación de sujetos en organizaciones sociales; y, por último, establecer continuidades y rupturas entre las tradiciones en el campo de la comunicación y la educación y el período actual.

En relación con el problema y los objetivos planteados, este proyecto vincula diversas estrategias metodológicas y técnicas de investigación: en primer lugar, ubicamos el problema de la historia reciente y la metodología vinculada con la realización y el uso de entrevistas de historia oral (Calveiro, P., 1998; Pozzi, P., 2008; Grele, R., 1991, Pasquali, L., 2008). En segundo lugar, este trabajo se ubica también desde la perspectiva del análisis político del discurso (Buenfil Burgos, R. N., 1994). En tercer lugar recupera elementos de una epistemología del presente potencial (Zemelman, H., 1987) y, finalmente, se emplean aspectos de la perspectiva etnográfica, lo cual otorga una importancia sustantiva al trabajo de campo y una consideración central al proceso de recolección de datos no disociada del trabajo de análisis (Guber, R., 2004).

› *A modo de introducción*

Este trabajo nace de una inquietud despertada por un debate público sumamente convocante: el debate por la nueva Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, finalmente aprobada en 2009 (26.522). Así como la aprobación de la Ley Nacional de Educación en el 2006 supuso para el ámbito educativo una ruptura con la lógica neoliberal de los años precedentes, la nueva ley de Servicios de Comunicación Audiovisual sacudía los cimientos de aquello que parecía intocable: la hegemonía mediática de las grandes corporaciones. Se pueden entender estas reformas como contínuums, como escenarios claves en la producción de políticas públicas culturales (Huergo, J., 2013) que dan batalla al sentido común neoliberal, aún fuertemente arraigado en la sociedad. Como estudiante de Ciencias de la Educación, al abordar las radios comunitarias y populares en la historia argentina reciente, al transitar estas lecturas, al recorrer estas experiencias, parecía encontrarme como una “extranjera” al campo. Pero entendiendo que los procesos de formación de subjetividades consisten en la puesta en diálogo entre la comunicación y la educación – o, más bien, “no hay procesos comunicacionales que no estén anudados a estrategias de educación porque educación y comunicación son indisociables” (Uranga, W. 2009, 185) –, el interés por adentrarse en este terreno complejo, en este campo estratégico (Da Porta, E., 2011), se tornó imperativo.

Con esto en mente, las líneas que siguen consisten en una serie de avances del proyecto de investigación “Abordajes a la vinculación entre educación popular y radios alternativas, comunitarias y populares en la historia argentina reciente” e intentaremos someramente realizar un recuento de las hipótesis y problemas que orientan esta indagación, la metodología empleada y la labor realizada.

Es tema de interés de este proyecto abordar las articulaciones que se establecen en el discurso de las radios comunitarias y populares con prácticas y enunciados de *educación popular*. A través de un recorrido por la literatura sobre el tema, de diversas épocas y países de la región,

surgió como una primera hipótesis (a modo de herramienta para la lectura) que tal vinculación remitiría a una tradición común latinoamericana que impregnó las décadas del '60 y '70, con la influencia de las experiencias surgidas a fines de la década del '50. La reactualización de este tipo de prácticas en un contexto de democratización de la comunicación masiva tras el dictado de la nueva Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual y en el seno de organizaciones sociales y políticas nos lleva a rastrear cuánto permanece de aquellas tradiciones y cuánto es sometido a una relectura en este escenario. Creemos que en las organizaciones sociales se estarían gestando nuevas articulaciones entre educación popular y comunicación popular propias de la formación de sujetos dentro del actual marco histórico-político, por lo que reflexionar en torno a la conformación de subjetividades en procesos de democratización de la comunicación y al rol de la radio en la educación popular recupera su vigencia.

› *Notas sobre el abordaje metodológico.*

La primera fase de este trabajo, esto es, la elaboración de un estado del arte, consistió en una revisión bibliográfica y documental sobre el tema para la cual se recuperaron y analizaron documentos producidos por las propias radios comunitarias y populares y organizaciones sociales de la Argentina, por las organizaciones que nuclean a estas radios como la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica –ALER– y el Foro Argentino de Radios Comunitarias –FARCO–, por editoriales especializadas como La Crujía, así como documentos de procedencia estatal. Por otra parte, al abordar la bibliografía académica sobre los procesos de fundación y desarrollo de radios alternativas, comunitarias y populares en Argentina, nos encontramos con dos cuestiones: no sólo la escasez de este tipo de trabajos sino principalmente la primacía de un enfoque sobre América Latina en su conjunto. Si bien es cierto que el desarrollo de la comunicación comunitaria y popular cobra sentido como un proceso que involucra a todo el continente latinoamericano y por tanto le otorga unidad, muchos trabajos y documentos resaltan el hecho de que en nuestro país este proceso se vivió a destiempo del resto del continente y, por este motivo, hemos intentado abordar el caso Argentino tanto en su especificidad como en un diálogo constante con el proceso latinoamericano.

Además de rastrear experiencias previas, las unidades de estudio de este trabajo son las experiencias vigentes de radios comunitarias y populares: sus “historias de vida”, objetivos y actividades desarrolladas. En particular, hemos trabajado con radios del conurbano sur y oeste del Gran Buenos Aires (Radio Ahijuna en Bernal, Radio y Centro Cultural La Chicharra en Cuartel V, Moreno) y radios de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires (FM Gráfica y FM Riachuelo, ambas en La Boca). La segunda fase, por tanto, consistió en la recolección de datos, para lo cual se diseñó una entrevista abierta semiestructurada que fue aplicada a las radios previamente elegidas tras un rastreo por zonas en las bases de datos de ALER y FARCO. Se realizaron entrevistas en profundidad y entrevistas breves o *flash* a informantes claves pertenecientes a las mencionadas radios, entre ellos quienes trabajaban en áreas vinculadas a educación. Las técnicas empleadas se fundamentan

desde ciertos aspectos de la *perspectiva etnográfica*, ya que consideramos que la misma recupera e incorpora en la descripción y el análisis la visión de los sujetos acerca de los procesos sociales en los que se hallan inmersos. Asumimos, siguiendo la obra de Rosana Guber (2004), que las diferentes instancias de la investigación se van definiendo a medida que avanza la relación y el conocimiento recíproco durante el trabajo de campo entre investigador y los informantes claves ya que de esa manera se construyen tanto el conocimiento como la herramienta para alcanzarlo. En este sentido, la entrevista funciona no sólo como una herramienta de recolección de información sino también como una instancia de producción de datos y de análisis (Guber, 2004).

Dentro de la perspectiva etnográfica, se comprende entonces que el trabajo de campo y el proceso de recolección de datos, no se hallan disociados del trabajo de análisis. Por tanto, la fase entendida como correspondiente a la sistematización y el análisis de la información proporcionada por los registros se dio en un proceso continuo con las entrevistas a los informantes claves y la bibliografía de marco. El marco teórico para el análisis de aquella información se realizó en base al *análisis del discurso* y a la problematización de la *historia reciente*. El trabajo sobre la *historia reciente* refiere a un pasado cercano que interpela e involucra a los individuos en la construcción de sus identidades individuales y colectivas, y que “no está hecho sólo de representaciones y discursos socialmente construidos y transmitidos, sino que, además, está alimentado de vivencias y recuerdos personales, rememorados en primera persona” (Franco, M. y Levin, F., 2006).

Como producto del análisis durante la primera y segunda fase del plan de trabajo, hemos elaborado una periodización para el caso argentino que dé cuenta de cómo el campo de la educación popular se ha imbricado al de comunicación popular y comunitaria. Al intentar esbozar esta periodización, la bibliografía existente aporta las coordenadas para analizar los procesos en los marcos coyunturales en que fueron producidos. Si bien esta periodización sufrió algunas modificaciones en el transcurso del trabajo de investigación (principalmente en la nomenclatura otorgada a los períodos), en líneas generales consiste en las siguientes etapas para nuestro país, en diálogo con América Latina: una etapa *fundacional* entre fines de la década de 1960 y 1970; una etapa de *emergencia* de experiencias alternativas, comunitarias y populares con eje en la organización popular y las demandas de múltiples actores de la sociedad civil que abarca desde fines de la década de 1980, pasando por el embate neoliberal de los '90 hasta la crisis de 2001 como momentos de irrupción de estas experiencias y, finalmente, una etapa de *resurgimiento* de experiencias en el marco de restitución de lo público en el período posterior al 2003. El criterio que se utilizó para delimitar estas etapas fue el de la mayor propagación de experiencias, cómo también el de la identificación de los temas y producciones de cada década¹. A continuación, detallamos la

1 En esta línea, coincidimos ciertamente con el interesante y sustantivo trabajo de Diego Jaimes (2013) para pensar un abordaje de las radios populares y comunitarias en su dimensión educativa en la historia argentina, en su caso teniendo como eje la experiencia de FARCO. A través de un recorrido por diferentes etapas, el autor vincula la coyuntura histórica y política de la fundación de aquellas radios con las prácticas de formación en el seno de estos movimientos y con el papel que ocupan las tecnologías en cada una de esas etapas. A la vez, este trabajo tiene un carácter no sólo de análisis histórico sino también prospectivo en el marco de los debates actuales sobre el rol de la educación popular en los procesos comunitarios y los desafíos presentes en un escenario marcado por la sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual.

historización de las radios comunitarias y populares en Argentina en vinculación con procesos de educación popular de acuerdo a dicha periodización.

› *Una periodización para el caso argentino.*

En la Argentina de fines de la década del '60, crecientes índices de analfabetismo comenzaban a mostrar las fisuras del moderno sistema educativo; índices que tenían su correlato en el resto del continente. Los mismos habían sido señalados tanto desde los Estados Nacionales como desde organismos internacionales en el marco del Desarrollismo, ya desde la década del '50, lo cual había llevado a plantear múltiples programas y experiencias de alfabetización masiva. En dicho contexto, la Iglesia Católica desplegó, en forma masiva y a nivel continental, el sistema de "radioescuelas", siendo una de las principales instituciones encargadas de elaborar clases de alfabetización y de educación no formal por radio. El precedente lo constituyó la experiencia iniciada por el padre Joaquín Salcedo en Radio Sutatenza, Colombia, en el año 1947². El éxito de la experiencia de Sutatenza se propagó rápidamente desde aquel pequeño poblado de montaña hacia el resto de Latinoamérica gracias a la creación por parte del padre Salcedo de la Acción Cultural Popular en 1951, la cual recibe apoyo tanto de la UNESCO como del Vaticano (Peppino Barale, A. M., 1998). Numerosas emisoras eclesiales con aquel formato se replicaron a lo largo de la década siguiente. Si bien en un principio se trató de una difusión acrítica del modelo, con el tiempo algunas radios flexibilizaron el marco de instrucción de Sutatenza para acercarse a las organizaciones populares y hasta para reemplazar la visión de la sociedad derivada de la impronta de ACPO (Villamayor, C., 2005).

Sin dejar de contemplar sus numerosos e importantes logros a nivel local y continental, la experiencia de ACPO y Radio Sutatenza puede ser considerada como parte de aquellas líneas que años más tarde Freire denominaría *extensionistas*³ en educación popular. Este modelo de "escuela radiofónica" fue replicado en el resto del continente sin alterar aquel rasgo fundacional. Años más tarde, en 1968, tal tendencia será revertida por la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano en Medellín, Colombia. Podría pensarse que más fuerte que la influencia de Sutatenza en Argentina, lo es el viraje producido en la Iglesia Católica post-Medellín, que tendrá su correlato en la fundación del Instituto de Cultura Popular (INCUPO) en nuestro país. Este evento revela la culminación del trabajo de apertura de la Iglesia Católica latinoamericana a la comprensión de los problemas sociopolíticos de la región y, según Ana María Peppino Barale, "es en

2 La estrategia comunicativa de Sutatenza consistía en programas producidos por los campesinos, a los que se organizaba en pequeños grupos y se orientaba en la enseñanza de la lectura y escritura por medio de un auxiliar local capacitado para ello y provisto de materiales complementarios, como cartillas (Villamayor, C., 2005).

3 Según Freire, la práctica extensionista implicaba, sin importar el sector del cual provenga, una necesidad de transmitir saberes para convertir a esos *otros* sujetos destinatarios de la educación en algo más o menos semejante al mundo del educador/ alfabetizador, en un intento de "normalizarla". En este marco, extensión se ligaría a los conceptos de entrega o donación, y no a una opción transformadora emancipatoria como la que supone la educación dialógica (Freire, 1973).

el seno de esa iglesia y a la vera de la misma, que surgen corrientes que sirven de acicate para el desarrollo de formas innovadoras de radiodifusión relacionadas con la educación y con diversos modos de organización popular” (1998: 29). Medellín es sinónimo de un compromiso y una responsabilidad contraída con “los marginados de la cultura, los analfabetos y especialmente los analfabetos indígenas, – privados a veces hasta del beneficio elemental de la comunicación por medio de una lengua común –, para lo cual se propone una ‘educación liberadora’ con ‘sentido humanista y cristiano’ ” (citado en Peppino Barale, 29).

INCUPU se crea en 1970 en el Norte Argentino, y se conforma como una organización civil sin fines de lucro de orientación católica que desarrolla programas en educación de adultos desde una concepción de educación y comunicación popular. Como recupera Mónica De la Fare (2010), “a partir de una iniciativa de los obispos del noroeste argentino se realizó una investigación que diagnosticó las grandes problemáticas de la región, entre las que se identificó un alto índice de analfabetismo y de exclusión de los servicios educativos y de salud. Por iniciativa de un grupo laico, surgieron las primeras experiencias vinculadas a esta organización, iniciadas con la implementación de una radio educativa, cuestión que marcó la emergencia de los Centros Radiofónicos de Alfabetización de INCUPU”, inspirados en el modelo de Educación Popular de Paulo Freire. Jaimes (2013) destaca el rol de INCUPU en el norte argentino en tanto institución “pionera en el desarrollo de la alfabetización de sectores campesinos, a través de la radio”, a la vez que recupera como eje central de esta experiencia la valoración que se hacía de los sujetos en el proceso de aprendizaje.

Durante los ‘60 y ‘70 los procesos de liberación política y económica se alzaban a modo de “contradiscursio” en torno al problema de la alfabetización y el uso de los medios. Son dos los “frentes” críticos impugnan la hegemonía desarrollista (Huergo, 2005): por un lado, las prácticas de comunicación/educación popular desarrolladas por radios populares, campesinas y articuladas a la Iglesia y a movimientos sociales revolucionarios; y, por otro lado, la expansión de la corriente de la Teología de la Liberación, la pedagogía crítica de Paulo Freire y la Teoría de la Dependencia. Como señala Peppino, retomando a Enrique Dussel, “para luchar contra la *dependencia* se pone énfasis en la *concientización* que lleva a la *liberación*” (Peppino, A. M., 1998: 29). De acuerdo con Kejval, aquellas radios que habían surgido con el objeto de alfabetizar fueron convirtiéndose en “medios de educación popular y en radios al servicio de las luchas populares, más tarde. (...) Abandonaron como principal objetivo la alfabetización y la educación a distancia y definieron nuevos objetivos vinculados a la idea de cambio de las estructuras sociales (...)” (2009: 21).

Numerosos autores parecen coincidir en hallar una fase de ruptura entre la primacía del adjetivo “*educativa*” referido a las radios comunitarias y su pasaje hacia la adjetivación “*popular*”, refiriéndose al momento de primacía de los objetivos de organización y lucha popular en torno al movimiento de las radios comunitarias. Si bien se comprende el hecho de que las radios en este momento habían dejado de ser *educativas* en su aspecto formal (dejan de lado los procesos de alfabetización), no por lo mismo consideramos que allí haya una ruptura con la dimensión de lo educativo, en tanto entendemos a la educación de forma “ampliada”, como una práctica formadora de sujetos en diversos soportes institucionales. Así entendida, la educación como práctica

constituye cierta configuración discursiva que interpela a sujetos históricamente situados. La educación se produce a partir de la interpelación, es decir, “es posible sostener que lo educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, un agente se constituye en sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada” (Buenfil Burgos, 1993).

Los propósitos de las radios comunitarias y populares en la década de 1970 giraban en torno a “darle voz al que no tiene voz” (Alfaro, 2000) y lo educativo remitía a una apuesta por la transformación de los sujetos desde la participación, considerando a la comunicación como el lugar de dichos procesos de transformación desde la concepción dialógica freireana. En la misma línea que Rosa María Alfaro, María Cristina Mata señala que “no tener voz equivalía a haber perdido la palabra propia (...) y su recuperación se alentaba desde innumerables prácticas comunicativas como camino para la liberación de la opresión” (citado en Jaimes, 2013: 150). Para Huergo (1997), la radio popular se propone que los sectores populares ocupen un lugar central como sujeto, fuente y destino de la misma, promoviendo acciones comunicativas entendidas como acciones emancipadoras e inscribiendo a la radio popular en la estrategia de la educación popular.

Tras la interrupción de experiencias comunitarias y populares que implicó el terrorismo de Estado durante la última dictadura militar, y procesos de mismo corte en el resto de América Latina, la apertura democrática entrada la década del '80 resulta el puntapié para una nueva emergencia de radios comunitarias, populares y alternativas. Muchas de ellas, las denominadas “truchas” por la precariedad de sus transmisiones y por un marco legal que las excluía, surgen en el seno de otros proyectos, esto es, centros culturales, comunitarios o vecinales, de educación popular, bibliotecas, etc., como espacio estratégico para la apertura a la participación social y la construcción política (Villamayor, C., 2005). Jaimes (2013) señala que para esta etapa la radio se configura en una herramienta primordial para la reconfiguración de una identidad cultural popular a la vez que, en el campo de las radio-escuelas como el modelo INCUPO, se produce un viraje por el cual se abandona la enseñanza de la lectura y la escritura y cobra primacía la elaboración y difusión de materiales para abordar aspectos que potencian la organización popular.

La década del '90 en Argentina no favoreció la creación y desarrollo de radios similares a las que se habían dado en los años precedentes, acorde con las políticas neoliberales aplicadas por el gobierno de Carlos Menem cuya gestión persiguió y clausuró este tipo de experiencias, a la vez que posibilitó el mayor proceso de concentración comunicacional registrado en Argentina (Jaimes, 2013). Según Claudia Villamayor, las radios populares, comunitarias y alternativas construyen en el período nuevas formas de lenguaje radiofónico que funcionan como formas de resistencia a la avanzada neoliberal. Por otra parte, Jaimes señala que “son tiempos de alternativismo y de planteos políticos por fuera de las políticas públicas, mucho menos de participar articuladamente con un Estado que se encontraba deslegitimado” (2013: 152). Las políticas privatistas, de ajuste y su consecuente profundización de la brecha de las desigualdades de la década del '90, y su punto más álgido desencadenado en la crisis sociopolítica de fines de 2001, trajeron consigo el surgimiento de numerosos movimientos sociales y territoriales de desocupados, fábricas recuperadas, y

organizaciones de la sociedad civil que buscaban suplir aquella ausencia del Estado (comedores, merenderos, centros culturales, educativos, etc.). Es también del seno de este tipo experiencias que surgirán radios comunitarias y populares: las radios FM Riachuelo, Gráfica, Ahijuna y Chicharra tienen en común su surgimiento dentro de una organización social nacida en aquel contexto, pero que nacen como radio entre 2003 y 2012. Como señala una de las entrevistadas de Radio Ahijuna: *“el contexto en el que surge pertenece como a una generación en particular de radios comunitarias. (...) el momento en que nosotros surgimos tiene que ver con la etapa de la crisis de fines de los ‘90 y principios del 2000. Ese es el contexto en el que nos vamos conformando como organización, como colectivo. Y recién en el 2003 y en el 2004 propiamente dicho arranca la experiencia como radio, pero el objetivo como colectivo fue la puesta en marcha de una radio comunitaria”*.

En momentos en que las radios comunitarias y populares se encontraban signadas entre la clandestinidad y la resistencia, las mismas comienzan a articularse institucionalmente en la creación de FARCO. Esta organización se conforma en 1991 (recién en 2002 consigue la personería jurídica) y hoy llega a nuclear una red compuesta por 91 emisoras sin fines de lucro distribuidas en una extensa parte del territorio nacional, cuya labor fue y es central en tanto se trata de una de las organizaciones impulsoras de la nueva Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual.

› *Las experiencias de radios comunitarias y populares en la actualidad y su articulación con la educación popular.*

El contexto de restitución de lo público y reconfiguración del rol del Estado en tanto garante de derechos propicia, a partir del 2003, la creación de nuevas experiencias de comunicación comunitaria y popular. Serán estas experiencias quienes junto a aquellas “históricas” surgidas en las décadas del ‘80 y ‘90 – englobadas muchas de ellas en FARCO – impulsen desde la Coalición por una Radiodifusión Democrática los “21 Puntos Básicos por una Radiodifusión de la Democracia” presentados en 2004, que derivarán en la sanción de la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual en 2009. La misma ha abierto y garantizado la participación de instituciones públicas y organizaciones sociales de la sociedad civil en su conjunto como activos productores de la comunicación social. Se ha asegurado a los radiodifusores comunitarios un porcentaje del espectro radioeléctrico que permite alejarlos de la situación de marginalidad en que se encontraban y se pone el énfasis en garantizar la comunicación como un derecho humano. Nos hallamos aquí ante una situación hasta entonces inédita en el escenario argentino en tanto la radio popular y comunitaria se desarrollaba como paralela o alternativa a los estados nacionales. En esta coyuntura, es posible percibir la fuerte articulación con el Estado que potencia y favorece el desenvolvimiento de las mismas. Se trata de articular para potenciar procesos de democratización y construcción colectiva de la palabra. En la entrevista antes mencionada, nuestra informante señalaba: *“Por suerte, te digo que en poco tiempo la articulación con el Estado se fue modificando, los planteos de las radios comunitarias y de las organizaciones que tenían radios fue haciéndose lugar en la disputa con el Estado (...) Sos reconocido como organización social que puede disputar la comunicación, ejercer la*

comunicación como derecho (...). El contexto es el que también nos permite empezarnos a pensar de otra manera, no solamente porque no somos considerados ilegales sino porque además somos considerados sujetos de derecho”.

Tal como señalaba Jorge Huergo, el Estado ha recogido las luchas de los diversos movimientos sociales y políticos y se encuentra articulándose con aquellas luchas históricas. Así, “ha tomado la iniciativa en dos frentes: el de la educación escolar pública y el de la democratización mediática, como escenarios claves de producción de políticas culturales (...). La articulación entre esos movimientos sociales y populares y las iniciativas de un Estado en proceso de restitución, produjo una transformación radical en las concepciones y situaciones dominantes sobre la distribución de la palabra” (Huergo, J., 2013).

Las prácticas de formación y *educación popular* en el seno de los movimientos de radios populares y comunitarias se reactualizan y vuelven a tener protagonismo en estos últimos años de comienzo del nuevo siglo. El pasaje de las prácticas de alfabetización por radio, a los procesos de discusión grupal y organización popular, adquiere hoy en día la forma de múltiples proyectos de capacitación, talleres y formación radiofónica propios y en vinculación con los Centros de Formación Profesional del Ministerio de Trabajo, desde una perspectiva que recupera la obra freireana y el ideario de la educación popular, a la vez que la nueva Ley incluye estrategias de educación masiva, de programas educativos mediados por tecnologías y que avanza en la democratización de la producción, de la distribución y de la recepción de voces, de manera que fundamenta nuevas maneras de ligar la educación popular con el complejo “ecosistema” de la comunicación comunitaria (Huergo, J., 2013).

Entender las producciones y las luchas del campo de la comunicación/educación popular en el pasado permite entender el valor de las conquistas en torno a la democratización de las voces en el contexto actual. Hasta ahora, vemos que el ideario filosófico-pedagógico del pensamiento freireano sobre educación popular pervive en muchas experiencias actuales, adecuándose a nuevos marcos y prácticas. Más allá de las prácticas formales de formación y capacitación en las áreas radiofónicas inspiradas en la educación popular, coincidimos con Jorge Huergo cuando señalaba que una radio comunitaria o popular es “educativa por su presencia en la comunidad, por los procesos de transformación política y cultural que produce en la comunidad, por las formas de lectura y escritura del mundo que provoca, por los posicionamientos que adopta o promueve frente a los problemas comunes a todos, por los procesos de pensamiento que avala al abrir debates públicos”. Compartiendo nuestra noción acerca de la educación como una interpelación que produce identificaciones subjetivas y transforma nuestra praxis, Huergo insistía sobre la no intencionalidad de aquellas interpelaciones cuando destacaba la potencialidad educativa de una organización social o de una radio comunitaria que genera la identificación con valores e idearios.

› **Bibliografía**

Alfaro, Rosa María (Mayo-Julio 2000). “Culturas populares y comunicación participativa: en la ruta de

las redefiniciones". Revista electrónica *Razón y Palabra* n° 18, México. Recuperado el 29/03/14 de <http://www.razonypalabra.org.mx/>

Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1993). *Análisis de discurso y educación*, México: DIE.

Da Porta, Eva (comp.) (2011). *Comunicación y Educación. Debates actuales desde un campo estratégico*. Córdoba: Talleres Gráfica del Sur.

De la Fare, Mónica (2010). *Principales ideas, discusiones y producciones en educación de Jóvenes y adultos en argentina: aportes para una reconstrucción histórica*. - 1a ed. - Buenos aires: Dinlece. Internet. ISBN 978-950-00-0811-2

Franco, Mariana y Levin, Florencia (2006). *Historia reciente*. Buenos Aires: Paidós.

Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Guber, Rosana (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.

Huergo, Jorge (1997). *Comunicación / Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

---- (2005). *Hacia una genealogía de comunicación/educación. Rastreo de algunos anclajes político culturales*. La Plata: Ed. de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Recuperado el 13/04/13 de jorgehuergo.blogspot.com.ar.

---- (2009). "Algunos desafíos a la comunicación/educación comunitaria y popular" en *Construyendo comunidades: reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria*. Mata, María Cristina et. al. - 1a ed. - Buenos Aires: La Crujía.

---- "Nuevos horizontes de la comunicación / educación comunitaria y popular". Ponencia presentada en las jornadas "Educación Popular, Alternativas y Prospectivas Pedagógicas en América Latina en el siglo XXI", APPEAL, FFyL, UBA, Agosto de 2013. Sin publicar.

Jaimes, Diego (Diciembre 2013). La dimensión educativa en las radios comunitarias. Revista digital *Tram(p)as de la comunicación y la cultura*, n°75. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. ISSN 1668-5547.

Kejval, Larisa (2009). *Truchas. Los proyectos político-culturales de las radios comunitarias, alternativas y populares*. Buenos Aires: Prometeo.

Peppino Barale, Ana María (1998). Radio educativa, popular y comunitaria en América Latina. La formación de un nuevo sujeto social. En *Signo y Pensamiento* n°33 (XVII). Universidad Javeriana. Depto. de Comunicación. Pp. 27 a 34.

Uranga, Washington (2009) en *Construyendo comunidades: reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria*. Mata, María Cristina et. al., Buenos Aires: La Crujía.

Villamayor, Claudia (2005, 15 de agosto). Donde inspiran las prácticas se gestan los sueños nuevos. Radios comunitarias, populares y educativas en América Latina.

Procesos didácticos en la alfabetización inicial de jóvenes y adultos: los laberintos de enseñanza

KURLAT, Marcela / IICE-UBA - marcelakurlat@yahoo.com.ar

Eje: Educación de Jóvenes y Adultos

Tipo de trabajo: Ponencia

» **Palabras claves:** alfabetización de jóvenes y adultos, procesos didácticos, conceptualizaciones sobre el sistema de escritura, laberintos de enseñanza

» **Resumen:**

Desde una perspectiva constructivista que retoma las investigaciones psicogenéticas antecedentes sobre la construcción del sistema de escritura en niños y adultos (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982, Ferreiro y colaboradores, 1983, Ferreiro, 1986, 1994; Vernon, 1997; Quinteros, 1997; Molinari, 2007; Zamudio, 2008), la investigación para la tesis doctoral ha indagado **las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que jóvenes y adultos construyen en contextos de alfabetización inicial, en relación con restricciones didácticas y psicosociales**. Las preguntas que constituyen el problema de investigación son: ¿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? ¿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? Además del objetivo de generación conceptual vinculado a dichas restricciones, como objetivos para la acción se propone:

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

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

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 al sistema de escritura, así como la marca de los procesos psicosociales como restricción del aprendizaje

Construir junto con los educadores intervenciones didácticas posibles en función de cada contexto educativo.

Desde la perspectiva metodológica, se ha realizado un abordaje combinado cualitativo con instancias participativas, utilizando el Método Clínico Crítico (Lenzi y Castorina, 2000; Delval, 2001) y el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002) para la construcción de su objeto de estudio. Se trabaja con triangulación de técnicas, de investigadores y triangulación "in situ" en las sesiones de retroalimentación (Sirvent y Rigal, 2008).

En consistencia con el tipo de diseño elaborado, las técnicas de obtención de información empírica seleccionadas han sido: entrevistas clínicas, observaciones, entrevistas abiertas y sesiones de retroalimentación.

Se presentarán en la ponencia avances en los análisis vinculados a los procesos didácticos, a partir de los cuales se ha elaborado el concepto de '*laberintos de enseñanza*'. El mismo resulta fértil para describir complejidades y desafíos pendientes en la alfabetización de personas jóvenes y adultas, posibilitando derivar a su vez consecuencias pedagógicas para la formación de educadores de jóvenes y adultos.

› *Introducción*

La educación de jóvenes y adultos (EDJA) en nuestro país está atravesada por condiciones socioeconómicas de pobreza, exclusión y marginalidad. Como ya hemos denunciado en trabajos previos¹, la situación de múltiples pobrezas que sufren los participantes de la EDJA se impone con frecuencia sobre aspectos pedagógico-didácticos. En esos casos, la tarea de enseñar es relegada por la necesidad de atender a las problemáticas sociales, asistenciales, económicas. Hay ausencia de formación docente específica, siendo la existente fragmentada y poco pertinente para enfrentar la tarea cotidiana de los educadores, quienes tienden a construir sus propios recursos pedagógicos en soledad, intuitivamente, y con exceso indebido de responsabilidad individual.

Una serie de consultas realizadas por la Dirección de Adultos de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires durante el año 2013 a todos los educadores de jóvenes y adultos de la jurisdicción, arrojan como resultado² en un 90% la demanda de capacitación en procesos de alfabetización inicial de sus estudiantes. Con frecuencia, los educadores de personas jóvenes y adultas plantean dificultades para pensar la enseñanza frente a estudiantes que aún no leen ni escriben convencionalmente. "*Hace años que vienen las señoras y no avanzan nada, ya no sé qué hacer*"; "*Necesito ayuda, no sé cómo alfabetizar a 'analfabetos puros'* "; "*Me produce mucha frustración, me aburro*"; "*Hay cosas que no puedo entender...¿Por qué mi alumno, si busca palabras con 'a' e imágenes que empiecen con 'a', no la reconoce después, no la retiene, no la puede unir en una*

¹Proyecto UBANEX "Problemas y necesidades en la formación de educadores de jóvenes y adultos" aprobado por Resolución (CD) N° 2450, año 2011. Dirección: Prof. Amanda Toubes e Hilda Santos.

²Análisis de la Consulta sobre la versión preliminar de la Propuesta Curricular para la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos, Dirección de Adultos de la Provincia de Buenos Aires, procesamiento propio año 2013.

sílaba? ¿Por qué si todo el año pasado trabajamos con su nombre, no reconoce todavía las letras y las vocales?"; "Yo soy otra maestra en adultos, en un primer grado común hubiese trabajado de otra manera, pero acá...". Algunos educadores también se preguntan: "¿Qué sentido tiene poder leer y no poder interpretar el texto?"; "¿La compañera que se acerca al centro va en búsqueda de una 'a' o de otra cosa? ¿Estamos hablando de letras o de otras cosas?"; "¿Tiene que ver sólo con las letras el proceso de alfabetización?"; "¿Cómo hacer para que la alfabetización sea momento de placer y no de dolor?"

Si bien en numerosos documentos (Documento Base EPJA, Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N°87/09, 2009, Documento Base EPJA, Resolución CFE N°118/10, 2010) se menciona la importancia de recuperar los conocimientos previos que los jóvenes y adultos poseen por desenvolverse en una sociedad letrada a lo largo de sus vidas, observamos que los modos de enseñanza en el aula suelen ignorar dicha experiencia, implementándose intervenciones de asociación fonema-grafema que promueven el descifrado, la memorización, la copia de modelos, brindando escasas oportunidades de escritura autónoma por parte de los sujetos y de puesta en acto de sus conocimientos. A su vez, los programas de alfabetización vigentes en nuestro país parecieran basarse en el supuesto de que todos los adultos aprenden de la misma manera y al mismo tiempo, y que no se requiere formación específica de parte de los educadores (dado que sólo son necesarios 'voluntarios' o 'facilitadores'), para promover la construcción del sistema de escritura: el Programa Nacional Encuentro³ y el Programa de Alfabetización Cubano 'Yo Sí Puedo'⁴ son ejemplos de ello.

En este marco, mi investigación para la Tesis de Maestría en Psicología Educacional⁵ se orientó a conocer cómo los sujetos jóvenes y adultos que participan de espacios de alfabetización inicial se apropian del sistema de escritura como objeto de conocimiento, e identificar las semejanzas y diferencias en sus conceptualizaciones con respecto a las encontradas en los niños y en los adultos no alfabetizados a partir de las investigaciones antecedentes (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982, Ferreiro y colaboradores, 1983, Ferreiro, 1986, 1994; Vernon, 1997; Quinteros, 1997; Molinari, 2007; Zamudio, 2008). La trama de dicha Tesis invita a 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 como primera hebra, pero cuyos caminos de construcción muchas veces

3El Programa Nacional de Alfabetización Encuentro se ha puesto en marcha desde el Ministerio de Educación de la Nación en el marco de la Década por la Alfabetización 2003-2012 declarada por las Naciones Unidas. El mismo está orientado a personas de 15 años y más y se lleva a cabo por alfabetizadores voluntarios. Dicho programa se implementa desde el año 2004 desde el Ministerio de Educación en convenio con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Para más información ver: <http://www.me.gov.ar/alfabetizacion>

4 El Programa "Yo, Sí Puedo" ha sido creado por la Cátedra de personas jóvenes y adultas del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), dependiente del Ministerio de Educación de la República de Cuba, con sede en La Habana. Llega a nuestro país a través de UMMEP en el año 2003 y se difunde en diversos organismos sociales.

5"Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos", Tesis de Maestría en Psicología Educacional por la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (Dirección: Dra. Flora Perelman, Beca UBACyT 2008-2010 bajo la dirección de la Dra. Sirvent). La misma fue entregada en diciembre de 2011 y defendida en abril de 2014.

aparecen laberínticos, anudados, entrecruzados por lo que hemos denominado: 'marcas de exclusión' y 'marcas de enseñanza' (Kurlat, 2011), como segunda y tercera hebras de dicho proceso. Las marcas de exclusión dan 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. Las marcas de enseñanza, por su parte, aluden 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'.

La propia investigación para la Tesis Doctoral da continuidad a la Tesis de Maestría y profundiza el análisis de dichas hebras, indagando **las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que jóvenes y adultos construyen en contextos de alfabetización inicial, en relación con restricciones didácticas y psicosociales**. Las preguntas que constituyen el problema de investigación son: ¿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? ¿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? Además del objetivo de generación conceptual vinculado a dichas restricciones, como objetivos para la acción se propone:

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
-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

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 al sistema de escritura, así como la marca de los procesos psicosociales como restricción del aprendizaje

Construir junto con los educadores intervenciones didácticas posibles en función de cada contexto educativo.

Desde la perspectiva metodológica, se ha realizado un abordaje combinado cualitativo con instancias participativas para la construcción de su objeto de estudio. Para responder a las preguntas de investigación se ha realizado el estudio de un único caso, acompañando durante un año y medio el proceso de aprendizaje de Gabriel, un hombre de 40 años que se dedica a la venta de diarios y que concurre a un centro de alfabetización en la Villa 31 de Retiro, Ciudad de Buenos Aires. Para la obtención de datos acerca de los niveles de conceptualización sobre el sistema de

escritura del caso seleccionado, se utilizó el método clínico o método de exploración crítica⁶. La dimensión de los procesos psicosociales fue capturada a través de entrevistas en profundidad y sesiones de retroalimentación, que buscaron 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 era el significado que le atribuía al aprendizaje de la lectura y la escritura, cómo había internalizado la historia de exclusión, desde qué ideas y concepciones. El abordaje de las restricciones didácticas ha implicado la observación de clases⁷ para la descripción de las situaciones de enseñanza en las que se enmarcan los procesos de alfabetización, dando cuenta de lo que realiza el docente en interacción con los estudiantes: 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 a partir de allí, analizar cómo ello podría estar facilitando u obturando los procesos de apropiación de la lengua escrita: cómo produce el sujeto en el aula, con qué dificultades se encuentra, qué estrategias le permiten avanzar y cuáles lo inhiben en sus producciones. Como insumo de comparación de los procesos analizados en el espacio educativo, se acompañó a Gabriel en el trabajo, para dar cuenta de sus modos de interacción con la lengua escrita en su vida cotidiana y laboral y conocer sus estrategias lectoras construidas al desenvolverse en la sociedad letrada desde su nacimiento. Se ha procedido al análisis de los datos para la elaboración de una escultura conceptual a través del Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss.

Se presentarán en la ponencia avances en los análisis vinculados a los procesos didácticos, a partir de los cuales se ha elaborado el concepto de *'laberintos de enseñanza'*. El mismo resulta fértil para describir complejidades y desafíos pendientes en la alfabetización de personas jóvenes y adultas, posibilitando derivar a su vez consecuencias pedagógicas para la formación de educadores de jóvenes y adultos. En trabajos anteriores hemos desarrollado parte de la trama de la historia de Gabriel y su *'laberinto de escritura'* (Kurlat, 2012; 2014a; 2014b). Dados los límites de extensión de la presente ponencia, nos abocaremos a describir parte del mundo de Gabriel en la escuela desde las restricciones didácticas a su proceso de alfabetización⁸.

› *El 'Culto a las Letras' como propuesta de enseñanza: un camino hacia los 'laberintos de enseñanza'*

⁶ 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" (Castorina y Lenzi, 2000).

⁷ Se han realizado dos observaciones por semana, de aproximadamente 3 horas de duración, durante 1 año y medio de trabajo, lo que constituye cerca de 100 hrs. de registros.

⁸ El lector podrá encontrar en mayor profundidad el trabajo sobre la categoría 'culto a las letras' como proceso didáctico y psicosocial en Kurlat, 2014 a.

Gabriel todos los días llevaba al centro de alfabetización varios diarios de distribución gratuita, los desplegaba sobre la mesa y comentaba las noticias del día, señalando en forma pertinente dónde estaban escritas dichas noticias y las fotos que las acompañaban. Pero al momento de producir en el aula, se limitaba a nombrar las letras (muchas de las cuales aún desconocía), su práctica predominante era el descifrado, estrategia que no lo ayudaba a dar sentido a los textos, a construir significado a partir de los mismos. En el aula sólo copiaba y ante el pedido de interpretación de los textos decodificaba sin poder dar sentido, se negaba a interpretar o a escribir por sí mismo diciendo *'Esta letra no la vi'*, *'No recuerdo cómo se escribe'*. Se vislumbraba una idea muy fuerte acerca de que el aprendizaje de la lectura y la escritura estaba vinculado a la memorización de *'todas las letras'*, a *'ver las letras'* y a la copia de las mismas en forma reiterada para *'fijarlas en la memoria'*. Ello se constituía como demanda fuerte en el aula y era reforzado por las mismas propuestas de enseñanza. Las docentes mencionaban que el *'ser enseñado en las letras'* había sido una demanda de Gabriel al ingresar al centro de alfabetización, por lo que ellas actuaron en consecuencia, pensando que si respondían a esta solicitud lo ayudarían a avanzar o sostendrían su continuidad. Una de las docentes afirmaba en una sesión de retroalimentación: *"A pesar de que Gabriel nunca estuvo escolarizado formalmente, tiene todo un imaginario construido. Esto de 'esta letra no la vi' y de ir letra por letra es algo que él exige."* En este sentido, las docentes habían respondido a un imaginario de Gabriel acerca de lo que esperaba que la escuela le enseñara. Así, el *'Culto a las Letras'* se tornó en eje central de la enseñanza. Implicó la *'enseñanza letra por letra'* desde actividades que apuntaran a la asociación perceptiva. En relación con los procesos de lectura, dichas actividades se correspondieron con: la *presentación* por parte de las docentes de cada letra por su *nombre y grafía* (como por ejemplo, *"Hoy vamos a trabajar con la letra G"*); la *identificación visual* de la letra enseñada (a través de propuestas tales como: colorear la letra al encontrarla en una palabra o identificar, reconocer, marcar dicha letra cada vez que aparecía en una oración; identificar la letra presentada entre varias iguales pero en distinta posición según su *'ubicación correcta'*; buscar palabras en el diario que iniciaran con la letra enseñada; identificar palabras en *'sopas de letras'*); el *reconocimiento auditivo* de las letras enseñadas: el reconocimiento auditivo de una letra inicial a partir de la solicitud de búsqueda de imágenes en el diario que comenzaran con cada letra presentada (*"Buscar en el diario imágenes que empiecen con G"*), y la *identificación del sonido de dos letras apelando a 'juntarlos'* para formar un sonido silábico (*"La 'ge' con la 'a': 'ga', la 'ge' con la 'e': 'ge'..."*).

En cuanto a la escritura, las actividades propuestas implicaban: el trazado de la letra enseñada en una serie de renglones o el seguimiento de una línea punteada para dar forma a la letra y luego reproducirla en una serie; la solicitud de completar palabras con las letras faltantes en guiones vacíos (por ejemplo: G_T_ para 'GATO'); la escritura de palabras por uno mismo desde las *'letras que se escuchan'* frente a las verbalizaciones propias o de las docentes (Al enunciar, por ejemplo: *"Gaaaaaaaaaaaaa"....¿cuál lleva?"*); la copia de palabras y oraciones (como por ejemplo, la copia de las palabras que comenzaban con la letra G encontradas en el diario).

Este tipo de actividades refiere a concepciones tanto de escritura como de lectura que tienen una tradición escolar; implican prácticas de ejercitación en las que no se lee ni escribe desde

la interacción en contextos reales con la lengua escrita, sino que predominan tareas de motricidad, discriminación visual, pronunciación. Como plantea Kalman (2003), la idea de enseñar primero el alfabeto para que luego se produzca el aprendizaje de la lectura y la escritura con '*soltura y fluidez*' ha predominado en las políticas de alfabetización desde campañas nacionales e internacionales de '*erradicación*' del analfabetismo a partir de la '*diseminación de las letras*' desde hace varias décadas. Es decir, que la modalidad de enseñanza adoptada en el centro estudiado no es casual ni azarosa, sino que responde a una práctica pedagógica profundamente arraigada a lo largo de la historia en distintos países del continente latinoamericano. El conocimiento de las letras es 'fijado' a través de actividades de identificación visual y auditiva.

En este contexto, en numerosas ocasiones en el aula se concebía como 'error' un proceso constructivo de Gabriel, lo que llevaba a la corrección de 'letras faltantes' desde el punto de vista de la convencionalidad de la escritura, pero no desde tener en cuenta el nivel de conceptualización del sujeto, es decir, los modos que llamamos 'más genuinos'⁹ de pensar qué es lo que la escritura representa. Las docentes le decían a Gabriel: 'está mal', 'te comiste algunas letras' y las agregaban desde la convencionalidad de la escritura, lo que contribuía a construir una imagen de Gabriel sobre sí mismo ligada al error y la imposibilidad. Los modos de corrección predominantes tenían que ver con el 'completar las letras faltantes', explicitar una 'equivocación' y en varias ocasiones dar la respuesta 'correcta' como parte de una información imposible de asimilar aún para Gabriel desde sus esquemas conceptuales; o identificar un 'error' sin ayudar a pensar otra resolución posible que implicara la reflexión sobre la escritura, sino directamente escribiendo la forma convencional.

Estas prácticas parecían producir efectos en Gabriel, en relación con nuevas demandas en el aula, vinculadas a qué tipo de actividades eran legítimas, en relación a cómo producía escrituras y cómo buscaba interpretar los textos, así como sobre la visión que construía sobre sí mismo como aprendiz, lector y escritor. El imaginario que él traía a la escuela se reforzaba y legitimaba. Se inscribían en él desde ciertos 'pedidos de enseñanza' en el centro educativo, como 'ser enseñado en las letras', 'hacer las letras que faltan', 'pasar a la letra que sigue' o 'hacer Sopa de Letras'. El 'Culto a las Letras' se hacía cuerpo en Gabriel en relación con modos de interpretación y producción de los textos solicitados en las actividades y propuestas. En este sentido, han sido llamativas las siguientes manifestaciones: frente a un texto, identificar y nombrar las letras que conocía, obturando la construcción de sentido sobre el mismo (la lectura parecía ser concebida como decodificación); una alusión reiterada a identificar las 'letras que se han visto' y las que no, como requisito para la lectura, desde frases como: "esta letra ya la vimos" o "esta letra no la vi todavía" (la identificación visual de las letras cobraba centralidad como puente para la lectura y la escritura); aludir a la imposibilidad de lectura o escritura frente al 'olvido de letras'; legitimar la copia como motor del aprendizaje de la lectura y la escritura y como tarea propia de la escuela (afirmar, por ejemplo: "cuando termine de copiar en este cuaderno y en otro y en otro, ya voy a saber leer y escribir").

⁹ Hacemos referencia con el concepto de 'genuino' a aquellas conceptualizaciones que los sujetos han construido acerca de lo que la escritura representa producto de su intento por desentrañar este objeto de conocimiento lingüístico-social a partir de sus prácticas culturales a lo largo de la vida. Para más información ver: Kurlat, 2011.

Había en Gabriel una *apelación extrema a identificar 'las letras'*. Las mismas se volvían sagradas en el proceso de aprendizaje. El '*Culto a las Letras*' y los consecuentes modos de corrección parecían incidir en una determinada visión de Gabriel acerca de sí mismo como aprendiz y como lector y escritor: instalándose la *inseguridad* acerca de sus propias producciones o capacidad de resolución por '*no haber visto aún las letras*'; estando *pendiente de la aprobación o no del adulto* sobre lo que realizaba; no animándose a interpretar textos por sí mismo, diciendo: "*yo no sé leer*"; *rechazando las propuestas de escritura por sí mismo*; construyendo una imagen *desvalorizada de sí*, instalándose la idea, en definitiva, de que tenía '*la cabeza dura*' o que '*no le daba la cabeza*'.

Hemos analizado junto con las educadoras diversos registros y puesto en discusión la sacralidad dada a las letras en el aula, dado que Gabriel "*no avanzaba*", como las mismas docentes reconocían. A partir de la entrevista clínica, pudimos comprender que Gabriel se encontraba en un verdadero '*laberinto de escritura*': sus procedimientos y verbalizaciones eran fragmentados, '*nublados*', '*anudados*' o con escasas verbalizaciones que no permitían establecer un claro nivel de conceptualización, más allá de que parecía encontrarse desde lo '*más genuino*' en la transición entre un nivel presilábico al silábico inicial¹⁰. La centración en las letras le impedía otorgar sentido a los textos que él mismo producía, lo que lo desesperaba, angustiaba, hacía '*rendirse*', como él mismo manifestaba. Estaba tan centrado en colocar '*todas las letras*', sintiéndose '*un desastre*' al no recordarlas o saberlas, que se obturaban las posibilidades de interpretación más genuinas. El '*Culto a las Letras*' lo llevaba a ingresar, perderse y permanecer en el laberinto.

En nuestros encuentros de reflexión las docentes comentaban: "El enigma que teníamos es eso: ¿qué es lo que Gabi está pensando de la lengua? Porque (...) tiene todo un imaginario armado, por ejemplo, que la lengua se aprende letra por letra. Eso fue una exigencia de Gabi a la que cedimos y después no podíamos...nos encontramos ahí embarulladas y no podíamos salir de ahí. Nos pasó con otras instancias, ¡claro! donde él se encuentra que se siente cómodo copiando del pizarrón tal cual, letra por letra, haciendo sopa de letras porque es algo que resuelve fácil, que no le genera como mucha resistencia, se te instala ahí y le cuesta, cuesta sacarlo de ese lugar."

Las docentes planteaban por primera vez una idea cercana al laberinto de enseñanza: '*nos encontramos embarulladas y no podíamos salir de ahí*', '*Gabriel se instala ahí y cuesta sacarlo de ese lugar*'. Un modo de intervenir que no hubiesen implementado en otro espacio o con otra población, como ellas decían, era tomado para poder *alojar al sujeto que aprende*, quien traía un imaginario sobre cómo debía aprender a leer y escribir. Las docentes expresaban una realidad ya conocida en muchos educadores de personas jóvenes y adultas: la '*falta de herramientas o recursos para alfabetizar*', el '*no saber qué hacer*', el sentirse '*anuladas*' frente a la dificultad de aprendizaje en el estudiante. Si bien las docentes comentaban que habían respondido a una demanda de Gabriel y que no hubiesen intervenido enseñando '*letra por letra*' en otros casos, a partir de sus expresiones e intervenciones a lo largo de la investigación puede pensarse que esta demanda no entraba totalmente en

¹⁰ Las escrituras son '*silábicas*' cuando hay un comienzo de correspondencia sonora adjudicado a la escritura, tomándose la sílaba como referencia. A cada letra se le hace corresponder una sílaba de la palabra oral. En las escrituras silábicas iniciales se observan primeros intentos de escritura asignando a cada grafía un valor silábico, aunque coexisten aún con escrituras que no responden a este principio

contradicción con la propia visión que ellas tenían acerca del aprendizaje del sistema de escritura. Una de ellas decía, por ejemplo: “*Gabi hace tres años que viene escribiendo los días de la semana y no tiene la seguridad de 'acá dice lunes'. Entonces, ¿cómo se sale de esa situación? ¿Cómo empezamos a implementar ese método de reflexión sobre lo escrito si todavía no se apropia de lo que construyó? Por eso a mí me ayuda la sílaba. Es una situación que ayuda a pensar la palabra para reforzar cosas que venís trabajando: buscar la imagen que empiece con una letra, por ejemplo. Yo hago una autocrítica del trabajo con Gabi, hay una bocha de cosas que hemos estado probando mal. Hubo dos errores: él pidió letras y le dimos letras, y él pidió una maestra al lado y le dimos una maestra al lado. Yo me construyo un nuevo saber a partir del reconocimiento de estos errores, de este laberinto de enseñanza.*” (Reunión de cierre de la investigación, julio de 2013)

Para Gabriel, leer 'completo' era saber todas las letras de memoria, era 'retenerlas en la cabeza' por repetición, y era necesario para ello un 'alto grado de saber'. De lo contrario, se era 'un burro', él también quedaba 'anulado' como estudiante y como persona por no saber todas las letras. El 'sistema' para aprender era ser un *buen alumno, respetuoso, cariñoso y pensante*, a quien una docente permanentemente al lado le mostrara las letras para que él repitiera y aprendiera.

Para las docentes, la enseñanza de la lectura y la escritura estaba ligada en un comienzo a una perspectiva perceptivo motriz y de enseñanza graduada de letras, promoviendo la copia y la repetición desde una visión del aprender ligada al '*descubrimiento solitario*', el '*insight*', la '*bajada del exterior*', como mencionaron en varias ocasiones.

Frente a mi propia propuesta de base constructivista, se hacían explícitos diferentes mundos de sentido con respecto a pensar la alfabetización, comenzaron a aparecer los '*choques de intervenciones*' desde los diversos imaginarios. Se sucedieron '*movimientos en las representaciones de las docentes sobre la lectura, la escritura y su enseñanza, y ciertos puntos de inflexión*': se habilitó en el aula el uso de un cuaderno de palabras referentes para la escritura de nuevas, se realizaron intervenciones que orientaron a la búsqueda de pistas para dicha producción, se reconoció la importancia de un ambiente alfabetizador, se promovió la escritura a través del dictado al adulto y la lectura a través del maestro. Se afirmó que '*el letra por letra no va más*' y se reconoció como error, pero aún continuó produciéndose una '*convivencia de lo viejo con lo nuevo*' desde la particularidad que conllevan procesos de asimilación de nuevas propuestas en las docentes y la consecuente construcción de soluciones de compromiso. Comenzaron a aparecer nuevas reflexiones, dudas y cuestionamientos acerca de los modos de enseñanza implementados anteriormente, aunque no necesariamente se comenzó a actuar diferente o a pensar totalmente diferente desde una nueva perspectiva. Comenzaron a convivir las propuestas que buscaban la reflexión sobre la escritura y la coordinación de informaciones verbales, contextuales y escritas para producir e interpretar textos, al mismo tiempo que el sostén por parte de las educadoras de la enseñanza de la sílaba (de la letra se pasó a la sílaba), la intención de trabajar '*desde ambas formas*' para que Gabriel '*no se frustrara*'. Se invalidaban muchas de mis intervenciones en el aula, probablemente frente a la incompreensión de la fundamentación de mi propuesta. Las docentes reconocían que a lo largo de la investigación se habían apropiado de un nuevo saber, aunque explicitaban que no había cambiado su concepción con respecto a la alfabetización. Gabriel dejó la escuela a mediados de julio de 2013 pensando: “*mejor me quedo donde estoy, eso no es*

para mí”, primando en esta decisión la *'imagen desvalorizada de sí, la anulación de sí como aprendiz, lector y escritor'*. La historia de Gabriel quedó atrapada en el laberinto. El *'Culto a las letras'* no sólo obturaba procesos de avance conceptual que llevaban a *laberintos de escritura*, sino que estos últimos promovía la entrada a *laberintos de enseñanza*, a no saber qué hacer, cómo ayudar a Gabriel a avanzar, a salir de las propias ideas que *'el círculo de demandas mutuas'* reforzaba.¹¹

› *Consecuencias pedagógicas para la formación de educadores de EDJA*

Investigaciones previas (Torres, 2008) denuncian desde los aspectos pedagógicos la falta de articulación entre la alfabetización de niños y la alfabetización de adultos, la presencia de métodos fonéticos de enseñanza de la lectura y la escritura que se consideraban superados, retrocesos en términos de contenidos, diálogos, pensamiento crítico y conciencia social; la presencia de *'facilitadores'* junto a *'educadores ausentes'* que enseñan a través de la radio, la televisión, el video. Es sabido que los centros de alfabetización de jóvenes y adultos son altamente heterogéneos en términos de edad, niveles de educación y escolaridad, lenguas y culturas, mientras que las políticas y programas se diseñan en base a modelos y estrategias homogéneos, ignorándose el conocimiento previo de los participantes en materia de lectura y escritura. Los resultados de las Tesis de Maestría y Doctorado dan cuenta de la gran cantidad de conocimientos, estrategias y procedimientos de escritura que los jóvenes y adultos poseen. El pensamiento de cada uno de ellos implicó un mundo a desentrañar, con caminos de escritura particulares, aunque convergentes con las hipótesis que construyen los niños en su proceso de alfabetización, y con la especificidad en el recorrido de apropiación que marca la historia que han vivido y cómo se les ha enseñado. Estos hallazgos nos permiten, por un lado, recuperar todo lo que ya se sabe a partir del trabajo con niños a nivel de intervenciones de enseñanza desde la perspectiva psicogenética, para repensar la alfabetización de jóvenes y adultos, pero teniendo en cuenta que dichas intervenciones puedan ayudar a desandar los caminos laberínticos o los nudos en la trama producto de las marcas de exclusión (como la culpa, la vergüenza, la desestimación de los conocimientos construidos, la inhibición, la percepción deficiente de sí mismos) o de la enseñanza previa ligada a un código de transcripción de fonemas en grafemas (el descifrado, el *'Culto a las letras'*).

Las entrevistas clínicas y la prueba de algunas intervenciones en el marco de la investigación han puesto en evidencia: la importancia de la escritura del nombre propio y de otros nombres significativos, como marca identitaria, fuente de información segura y de comparación entre escrituras; la necesidad de dar sentido a las escrituras que se realizan, partir del significado que los jóvenes y adultos atribuyen a la apropiación de la lengua escrita; la fertilidad de la búsqueda

¹¹Es necesario articular estas ideas con las visiones que los diversos actores poseían acerca de la lectura y la escritura, pero es imposible desarrollarlas aquí dada la extensión del presente trabajo.

de pistas en palabras conocidas para la producción de nuevas palabras; la fertilidad de las propuestas de control de las propias escrituras, realización de anticipaciones, comparación entre lo que 'ya dice' y lo que 'se quiere decir' (o sea, entre las partes y el todo), para la reflexión metalingüística y el logro de avances en las propias producciones; la necesidad desde el educador de entender qué está concibiendo el sujeto en relación a lo que las marcas gráficas representan, para promover actividades que partan de las hipótesis que sostiene y desde allí lo ayuden a reflexionar, comparar, establecer regularidades, desestabilizar sus esquemas en pos de la reestructuración conceptual.

Desde las investigaciones psicogenéticas, a partir del avance en los conocimientos sobre los procesos de construcción del sistema de escritura en niños, se han construido, probado y evaluado numerosas propuestas didácticas que han buscado enriquecer la práctica educativa (Molinari, 2007; Castedo, 2010). Desde las ideas de Lerner (2001), el desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, para que todos sus ex alumnos lleguen a ser miembros activos de la comunidad de lectores y escritores. Y este desafío se potencia al pensar en la educación de jóvenes y adultos, que ya han sido expulsados a edades tempranas de la escuela. Pensar la alfabetización considerando a los sujetos escritores y lectores plenos de entrada, aunque aún no sepan leer y escribir convencionalmente. Apostar a un trabajo en el que se acepte todo el proceso de construcción, desde el mismo momento en que uno percibe que el sujeto ya se está interrogando sobre el sistema. Este posicionamiento es ideológico y conceptual. Al igual que Ferreiro ha advertido siempre, no se propone un 'nuevo método de alfabetización', sino que se busca repensar prácticas alfabetizadoras a partir de la comprensión de procesos de aprendizaje de la lengua escrita en jóvenes y adultos; posibilitar la reflexión sobre aspectos facilitadores u obturadores del aprendizaje de la lectura y la escritura en los espacios de alfabetización. Retomando las ideas de Solé y Teberosky (2001), la discusión desde la perspectiva constructivista no reside en elegir entre métodos y modelos, sino que la enseñanza debe ir al encuentro de los diferentes conocimientos de los sujetos ofreciendo situaciones reales de uso del lenguaje escrito. Las propuestas metodológicas constituyen una guía al proceso constructivo de los sujetos en el contexto de prácticas culturales que promueven el aprendizaje. Y podríamos agregar: sociales, lingüísticas, identitarias, políticas. Construir situaciones didácticas que favorezcan los procesos de alfabetización proponiendo situaciones de interpretación, producción y análisis de textos que permitan avanzar en los niveles de conceptualización, desde el uso de todo tipo de material escrito (Vernon, 1997). Las diversas propuestas desde esta perspectiva consideran fundamental la interacción grupal en el aprendizaje: el trabajo conjunto, la discusión, la toma de decisiones acerca de una producción textual en grupos conformados por sujetos de distintos niveles de conceptualización. En los espacios educativos de jóvenes y adultos, las diversas trayectorias y conocimientos de los sujetos constituyen condiciones óptimas para ello. Sin embargo, continúan predominando prácticas de resolución de ejercicios individuales en forma paralela sin el interjuego de interacción entre los miembros. Es sabido que los diferentes puntos de vista y la confrontación de modos de resolución son fuentes potenciales de conflicto que pueden facilitar el avance conceptual en los niños, y por supuesto agregamos: en los jóvenes y adultos también. Ha sido

probada la fertilidad de situaciones didácticas que promueven la apropiación del sistema de escritura en los niños: lectura del maestro, lectura de los niños por sí mismos, dictado al maestro y escritura de los niños por sí mismos (Lerner en Castedo, 2010): la lectura y escritura a través del maestro promueven la reflexión acerca de qué clase de lenguaje es el escrito, mientras que las producciones autónomas de lectura y escritura permiten la reflexión en acto sobre dicho lenguaje, fundamental para su apropiación. ¿Por qué no pensar que estas situaciones podrían ser igualmente fértiles en las aulas de jóvenes y adultos?

Es sabido que uno de los modos de realizar cambios pedagógicos es a partir de la propia reflexión de los docentes involucrados, que hagan propia la demanda de transformación de las prácticas educativas. Las mismas debe constituirse en propuestas que promuevan el proceso de alfabetización en particular y de construcción de conocimientos en general como un proceso político y liberador, que reconozcan el camino intelectual de los sujetos, que habiliten el 'error' como necesario para el avance en la construcción conceptual, que impliquen la participación plena en actividades de lectura y escritura desde el inicio, que creen condiciones para la discusión y participación, que tomen como punto de partida la necesidad de los sujetos en su búsqueda de aprendizaje de la lengua escrita, tendiendo puentes entre lo que ya saben y lo que aún desconocen, que favorezcan una distribución más democrática de los objetos de conocimiento y la posibilidad de objetivación de la realidad en la que está inmersa esta población, desde una mirada crítica y potencialmente transformadora de las condiciones de desigualdad. Significa, en definitiva, '*pensar la escritura*', '*ir más allá de las letras*' para encontrar la salida a los laberintos.

› *Referencias bibliográficas*

- Castedo, M. (2010) Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina 1980-2010. En Revista Lectura y Vida, Diciembre 2010, pp. 35-68.
- Castorina, J.A. y Lenzi, A. (2000) La formación de los conocimientos sociales en los niños. Barcelona: Gedisa editorial.
- Ferreiro, E. y colaboradores (1983) Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. Departamento de Investigaciones Educativas, Cuaderno de Investigaciones educativas Nº 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).
- y Zamudio, C. (2008) La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes prueba de la incapacidad para analizar la secuencia fónica?

- En RIPLA VIII, 1-2, Pisa, Roma, Fabrizio Serra Editore, p. 37-55.
- Glaser, B. y Strauss, A (1967) *The discovery of grounded theory* (El descubrimiento de la teoría de base). Aldine Publishing Company. Chicago.
- Kalman, J. (2003) El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril vol VIII, nº17, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 37-66.
- Kurlat, M. (2011). Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2, 33, 69-95.
- Kurlat, M. y Perelman, F. (2012) Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión? En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Nº 32. Bs. As., Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. ISSN 0327-7763.
- Kurlat, M. (2014a) El 'culto a las letras' en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: un obstáculo en los caminos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 36, Nº1, enero-junio de 2014, pp. 59-90, CREFAL, México. ISSN 0188-8838.
- Kurlat, M. (2014b) La historia de Gabriel, entre el mundo de la escuela y el mundo de los diarios. *Revista Decisio*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, Nº 37, sección Testimonios, enero-abril de 2014. ISSN 1665-7446.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- 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 Sciarano, G. (1997). *El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético*. Tesis para obtener el grado de Doctora. Tesis 27, México: DIE-CINVESTAV.
- Solé, I. y Teberosky, A. (2001) La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En: Marchesi, A., Palacios, J. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo 2: Psicología de la educación, Madrid: Alianza Editorial.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002): *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: Contus.
- Torres, R.M. (2008) Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar. Un estudio de campo en 9 países de América Latina y el Caribe. CREFAL-Fronesis
(Disponible en crefal.edu.mx/investigacion/abstract_rosa_maria_torres.htm)
- Vernon, S. (1997) La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización en la escritura. Tesis para obtener el grado de de Doctora, 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.

› *Documentos*

Argentina. Consejo Federal de Educación (2010) Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base, Aprobado para la discusión por Resolución CFE N° 118/10 (Disponible en <http://de-jovenesyadultos.mendoza.edu.ar/>)

Argentina. Consejo Federal de Educación (2009). Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Lineamientos curriculares. Documento aprobado para la discusión por Resolución CFE n° 87/09 (Disponible en www.de-jovenesyadultos.mendoza.edu.ar/)

Argentina. Consejo Federal de Educación (2009) Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base, Aprobado para la discusión por Resolución CFE N° 87/09 (Disponible en www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/87-09-anexo01.pdf)

Plan FinEs 2S: contribuciones y límites para la inclusión y el cumplimiento del derecho a la educación desde la perspectiva de docentes y estudiantes

*KURLAT, Silvina Gabriela / Universidad Pedagógica de la provincia de Buenos Aires -
silvikur@gmail.com*

Eje: Educación de Jóvenes y Adultos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: inclusión – educación de jóvenes y adultos – nivel secundario – plan fines*

> Resumen

La ponencia sintetiza algunos resultados preliminares obtenidos del estudio “Relaciones y trayectorias en contexto. La producción de políticas de Educación de Jóvenes y Adultos. El Plan FinEs 2 Secundaria Trayectos educativos en la Provincia de Buenos Aires 2009-2014”, realizado en el marco de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNPE). Se trata de un estudio que busca analizar los procesos educativos y sociales presentes en la producción y apropiación de esta política en el período 2009-2014, con el objeto de identificar las contribuciones específicas que este Plan realiza para el fortalecimiento de la oferta del nivel secundario de la modalidad de EDJA. En esta ponencia se dará cuenta de la perspectiva de los actores que se encuentran en el aula acerca de las contribuciones y limitaciones de este programa al cumplimiento de la obligatoriedad en el nivel secundario y de qué modo docentes y estudiantes hablan sobre las posibilidades y los límites para la inclusión en este nivel educativo a partir del formato particular que propone el Plan. El trabajo de campo se realizó en diversas etapas durante los años 2012 - 2014 en tres distritos de la provincia, a partir de entrevistas semiestructuradas a actores involucrados en funciones de gestión y coordinación del Plan y a profesores y estudiantes. Resulta de una relevancia central analizar los aportes y restricciones de esta política para pensar la EDJA en el nivel secundario, por la masividad que está teniendo el Plan FinEs, por las innovaciones que propone (desde los niveles pedagógico, curricular e institucional), las condiciones que plantea su implementación y por las enormes discusiones que ha suscitado en la opinión pública. Asimismo, la Educación de Jóvenes y Adultos es un campo que ha sido poco estudiado y que resulta crucial a la hora de plantear en la efectivización del derecho a la educación para todos los sujetos.

> *Introducción*

Esta ponencia resulta de un primer nivel de análisis del corpus de registros de campo del Proyecto de investigación “Relaciones y trayectorias en contexto. La producción de políticas de Educación de Jóvenes y Adultos. El Plan FinEs 2 Secundaria Trayecto educativo en la Provincia de Buenos Aires 2009-2014”, desarrollado por la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires –UNIPE¹. En primer lugar, se presentará esta política pública que tiene características particulares en relación a la oferta regular de EDJA. Posteriormente, presentaremos algunos conceptos que están presentes en el análisis del material empírico. Luego, plantearemos un panorama preliminar de las perspectivas sostenidas por los docentes y estudiantes del Plan respecto de sus contribuciones a la efectivización del derecho a la educación en términos del cumplimiento de la obligatoriedad del nivel secundario, así como de aquellas condiciones de su implementación significadas como limitantes para el logro de este propósito. El texto cierra presentando algunos interrogantes y reflexiones provisorios.

> *El problema de la Educación de Jóvenes y Adultos en la actualidad y el Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires*

En los últimos años en Argentina se han implementado un conjunto de políticas públicas orientadas a revertir los efectos de las políticas neoliberales en diversas esferas de la sociedad. Así, la Ley Nacional de Educación N° 26206 de 2006 (LEN) le otorga a la EDJA el estatuto de “modalidad”, lo que implicó que recuperara un lugar de relevancia en la agenda de política educativa. Asimismo, la LEN sanciona la obligatoriedad del nivel secundario, lo que supone para el Estado la necesidad de crear las condiciones para garantizar que todos los sectores sociales puedan acceder a este nivel y completarlo. Según importantes investigaciones sobre el tema, en el año 2006, el 66,61 % de la población de 15 años y más aún no había terminado el secundario y se había quedado en alguno de los niveles anteriores (Sirvent y Topasso, 2006).

Con este propósito, el Consejo Federal de Educación (CFE) aprueba en 2008 la creación del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinEs), una propuesta de terminalidad educativa de alcance nacional, destinada a personas mayores de dieciocho años que no completaron los niveles primario o secundario, implementada por los ministerios del área, en articulación con otras instancias gubernamentales y sociales.

¹ Las reflexiones que se presentan en este artículo constituyen un análisis provisorio, con base en el proyecto de investigación PICTO 2012 N°0089 ANPCyT – UNIPE, aún en marcha, que se propone analizar los procesos educativos y sociales presentes en la producción y apropiación de la política de Educación de Jóvenes y Adultos “FinEs 2S”, con el objeto de identificar sus contribuciones específicas al fortalecimiento de la oferta del nivel secundario de la modalidad de EDJA, en orden al cumplimiento de la obligatoriedad del nivel.

En este marco, el Plan FinEs se diseña en dos etapas: el FinEs 1, iniciado en el 2008, estuvo destinada a quienes habiendo completado la educación secundaria como alumnos regulares aún adeudaban materias para poder titularse; y el FinEs 2, lanzado en el 2009, se orientó a quienes no habían ingresado o habían abandonado tempranamente los niveles primario o secundario (en adelante “FinEs 2S” o “Plan”). El Plan, diseñado en el nivel central de coordinación de políticas educativas, luego es implementado a cargo de cada jurisdicción. Para la gestión del FinEs 2S, en la provincia de Buenos Aires, confluyen actores provenientes de diferentes ámbitos:

A nivel nacional, el Ministerio de Educación impulsa esta política y tiene a su cargo la función de diseñar y conveniar el Plan, financiar el personal y los gastos operativos y proveer los materiales de estudio. Por su parte, el Ministerio de Desarrollo Social lo cogestiona a través del Programa “Argentina Trabaja, Enseña y Aprende” (ATEyA), mediante una estructura de “coordinadores distritales”, “regionales” y “talleristas”. La articulación obedece a que el Plan, en su etapa original, fue diseñado pensando en que sus destinatarios fueran los cooperativistas y familiares del Programa “Ingreso Social con trabajo: Argentina Trabaja”, implementado por este ministerio.

En la Provincia, la gestión del Plan recae en la Dirección General de Cultura y Educación, específicamente en una coordinación provincial alojada en la Dirección de Educación de Adultos, integrada por “responsables regionales” que interactúan tanto con los actores del sistema educativo como con los referentes del ATEyA.

A su vez, en cada distrito escolar, las jefaturas de inspección designan al inspector de Educación de Adultos como principal responsable de la implementación del FinEs 2S, asistido por un coordinador administrativo. Todos los cursantes del Plan se encuentran matriculados en un Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) del distrito, institución que certifica los estudios. Por su parte, los municipios se constituyen en actores relevantes a partir de su responsabilidad en la gestión de cooperativas del “Argentina Trabaja” y pueden integrar el ámbito previsto para la participación de los diversos actores en la reconfiguración local de esta política: la “Mesa de Gestión”, a ser convocada por la inspección a cargo del Plan. En gran parte de estos procesos, como ya se adelantó, se encuentra fuertemente involucrada la coordinación distrital del ATEyA.

En cada territorio, diversas cooperativas, organizaciones sociales, gubernamentales, comunitarias o del sector privado, previa autorización de la inspección, abren y gestionan las sedes en las cuales cursan los estudiantes, organizados en “comisiones”. La gestión del funcionamiento cotidiano de cada sede del FinEs 2S descansa en un “referente” designado por la organización, una figura cuyo desempeño es considerado estratégico.

En el plano curricular, el Plan se encuentra principalmente regulado por la Resolución

Nº444/12 del gobierno educativo provincial, que lo crea como un dispositivo de carácter presencial para el cursado del plan de estudios del Bachillerato para Adultos (BAO), en las orientaciones Ciencias Sociales y Gestión y Administración, de tres años de duración (Resolución Nº6321/95, refrendada por Resolución Nº1056/03), en seis cuatrimestres de cursada más períodos de evaluación. El régimen académico plantea una carga semanal de ocho horas reloj, distribuidas en dos días, con el requisito de asistir al menos al 75 % de las clases. Los estudiantes inician el trayecto desde primer año o pueden ingresar en segundo o tercero, atendiendo al régimen de “correspondencias” entre materias aprobadas en la trayectoria escolar previa, recientemente establecido (Disposición Nº 99/2012).

› *La Educación de Jóvenes y Adultos y la inclusión educativa*

Más allá de cierta hegemonía de discursos y de políticas que afirman a la educación como un derecho social, en nuestro país la efectivización del derecho a la educación aún enfrenta fuertes desafíos. Siguiendo la perspectiva de Brusilovsky y Cabrera, aún hoy “en nuestro país y en América Latina la expresión ‘educación de adultos’ constituyó un eufemismo para hacer referencia a la educación –escolar y no escolar- de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares” (Brusilovsky et al, 2005: 10), de modo que su estudio exige considerar que se encuentra atravesada por procesos de diferenciación social. La EDJA, como modalidad, tiene que brindar condiciones para que todos aquellos sujetos que no hayan terminado la escolaridad obligatoria en el marco de las “trayectorias esperadas”, puedan hacerlo en otro momento de la vida.

Siguiendo a Brusilovsky y Cabrera, las propuestas estatales para la educación de adultos han estado fuertemente impregnadas por lógicas ligadas al control social y a la moralización, mientras que estas han coexistido con diversas iniciativas de organizaciones sociales y movimientos populares, que han asumido la educación de los jóvenes y los adultos como una herramienta para la democratización y la transformación social. De esta forma, el análisis de la EDJA implica considerar una multiplicidad de propuestas formativas, impulsadas dentro y fuera del sistema escolar; gestionadas por el Estado, no exclusivamente desde el área de educación, y por diversos actores referenciados en organizaciones y movimientos sociales o populares (Di Pierro, 2008).

El Plan FinEs es un plan a término que se suma a la oferta regular de nivel secundario de jóvenes y adultos -CENS y BAOs- con el objetivo de “garantizar el derecho a una educación inclusiva y permanente” (Web FinEs, 2014). Una primera pregunta que surge de esta cuestión es lo que sucede en la oferta regular de EDJA para que sea necesario implementar este plan. La enorme población que actualmente está asistiendo al Plan FinEs podría haberse inscripto en los CENS o BAOs; ¿por qué no lo han hecho? ¿Qué logra el Plan FinEs que no ha podido lograr el sistema educativo?

Como señala Terigi, “no es una novedad que las trayectorias escolares de muchos chicos que asisten a la escuela están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema. Tampoco es

novedad que estos desacoplamientos sean percibidos como problema. Sin embargo, es recientemente que la reflexión pedagógica los ha reubicado pasando de considerarlas como problema individual a un problema que debe ser sistemáticamente atendido.” (Terigi, 2008)

El diseño de la política educativa desde esta perspectiva supone que se atiendan sobre todo las condiciones pedagógicas en las que se van configurando las trayectorias educativas de los estudiantes, atendiendo fundamentalmente a las características del aula estándar, el curriculum único y el método uniforme como principales productoras del fracaso escolar. Esta perspectiva vuelve a plantear en el seno de la preocupación política, la pregunta por las características de la institución escolar, reconociendo que en su propio formato residen algunos de los problemas que generan expulsión. De este modo, se instala la pregunta de la inclusión en clave de en qué formatos y bajo qué condiciones pedagógicas.

El significado amplio de inclusión educativa supone, para esta autora, una formación compartida que no borre las singularidades y la cultura local ni codifique como única cultura autorizada la de determinados sectores de la población, una formación que habilite para que puedan seguir estudiando en los distintos niveles del sistema, y que remueva aquellos obstáculos que impiden los procesos de aprendizaje siendo el Estado quien asuma medidas positivas para garantizar el derecho a la educación (op. cit.).

De estos principios, podríamos pensar al Plan Fines 2S como una estrategia de inclusión, retención y mejora de los aprendizajes, pensada específicamente en función de los sujetos pedagógicos que no han terminado la escolaridad obligatoria en el tiempo esperado y que tampoco han podido seguir cursando en las diversas propuestas de educación secundaria para adultos. Si el Plan FinEs es considerado una política de inclusión educativa es porque han existido ciertas condiciones (institucionales, sociales, económicas, políticas) que previamente han impactado en las trayectorias educativas de los sujetos que hoy deciden retomar sus estudios. La inclusión y la exclusión son dos conceptos que no suelen ser mirados como procesos sociales que representan dos caras de la misma moneda sino como condiciones existenciales de los sujetos. Por eso es que tomamos las voces de los sujetos protagonistas de esta política (docentes y estudiantes) para dar cuenta de los aportes del Plan a la efectivización del cumplimiento del derecho a la educación, que podría entenderse como la realización de la inclusión educativa a través de políticas pensadas específicamente para este fin. Entendemos que la propuesta del Plan está en estrecha relación con lo que estos mismos actores critican a la oferta regular de EDJA y del sistema educativo. También presentamos algunas limitaciones en relación al modo en que se está produciendo dicha inclusión educativa.

➤ ***Contribuciones y limitaciones del Plan para garantizar la terminalidad de la educación secundaria: perspectiva de los sujetos***

La sanción de la obligatoriedad escolar del nivel secundario compromete al Estado a diseñar políticas públicas que favorezcan la terminalidad educativa de todos aquellos sujetos que no lo han iniciado o finalizado. Un análisis preliminar del material empírico producido en el marco de la investigación que retoma este artículo indicaría que el Plan FinEs estaría aportando a este propósito ya que contempla la especificidad de los sujetos que allí asisten, en tanto introduce un formato que contempla las vicisitudes y necesidades vitales de jóvenes y adultos por las modalidades de cursada que propone.

Docentes y estudiantes perciben que esta política se configura como una innovación importante al contar con sedes “en el barrio” y al proponer un régimen de cursada cuatrimestral y de menor carga horaria y frecuencia que la de CENS y BAO (que exigen una cursada de lunes a viernes). Esta organización impacta en los sujetos adultos en general y particularmente en los sujetos de sectores populares, cuyas obligaciones familiares y laborales contrastan con la exigencia escolar de sostener una asistencia diaria y anual:

“En lo que es CENS, alguien que tiene hijos, que tiene un trabajo, otro tipo de responsabilidades, es imposible cursar todos los días de la semana. Me parece que la clave es la cursada.” (docente) “Y me convenía. Son dos veces a la semana...” (estudiante).

Entendemos que en este sentido el Plan estaría resolviendo una vacancia presente en las ofertas bonaerenses de EDJA de nivel secundario, ya que si bien existen alternativas semipresenciales y a distancia de EDJA implementadas en la Provincia, el FinEs tiene carácter presencial, por lo que no requiere que el estudiante tenga las habilidades de estudio que precisa el trabajo autónomo.

Otra cuestión que contribuye a la permanencia de los estudiantes es la construcción de un clima de trabajo mayoritariamente caracterizado como “diferente al de la escuela”: “el Plan FinEs por ahí es un club, donde el ambiente es más ameno, se toma mate, se charla, se discute...” (docente). Este proceso estaría ampliamente fortalecido por la conformación de un grupo de aprendizaje, que es registrado como un factor crucial para sostener la continuidad: “Lo que tiene de bueno el FinEs es el compañerismo, el trabajo en grupo, el que sabe se lo explica al otro, como de par a par” (estudiante).

En este marco, los docentes consideran que es posible construir una relación con el saber que recupere las experiencias de los sujetos, en la que el conocimiento nuevo se conceptualice apelando a “los puntos de contacto con la realidad”, articulado con los aprendizajes logrados en los recorridos previos y favoreciendo un acceso crítico al conjunto de los bienes simbólicos socialmente producidos: “Uno como está trabajando con adultos, sabe que tienen la experiencia, tienen algún conocimiento previo, yo respeto mucho esos conocimientos generales o populares, porque a partir de ahí, yo considero que es un enganche, un enlace, que se puede construir un conocimiento un poco más formal.” (docente)

De manera coincidente, los estudiantes entrevistados perciben que el nivel de aprendizaje logrado supera al de sus trayectorias escolares previas. Para ellos, los profesores “explican más que en la escuela, te prestan más atención, y si te ven que estás trabado, te llevan, te buscan”, de modo

que sus propuestas de enseñanza contribuyen a la comprensión del contenido. Para los actores consultados, estas condiciones pedagógicas no eximen del esfuerzo de estudio y son señaladas como una clave que potencia aprendizajes de diversa índole, que exceden los contenidos tradicionales del nivel: “El venir a estudiar me abrió mucho la cabeza, me hace ver de otra manera la vida, mi familia, a valorar otras cosas.” (estudiante)

De este modo, se delimitan relaciones entre estas experiencias de aprendizaje, que los estudiantes caracterizan como significativamente diferentes a las de sus trayectorias escolares previas, y sus posicionamientos como sujetos de derecho, en diversos sentidos. Con frecuencia, la posibilidad de terminar el nivel secundario es parte de un proyecto de continuidad de los estudios, “siguiendo una carrera” en el nivel superior. En otros casos, desde una perspectiva de género, las mujeres estudiantes perciben que la posibilidad de cursar va instalando en el grupo familiar, no sin tensión, “la costumbre” de independizarse y correrse de “ser la señora de la casa”.

Por último, este reconocimiento de las contribuciones que estaría realizando el FinEs 2S al cumplimiento del derecho a la educación aparece, en los relatos, ligado a una “oportunidad histórica que nunca se dio” (estudiante), que es colocada en contraste con los efectos de la catástrofe social (Svampa, 2005) producida al calor de la hegemonía neoliberal: “Vivieron una exclusión total en el 2001 y ahora cursan el secundario, empiezan a tener algo.” (docente).

Tal como se ha planteado más arriba, los estudiantes y profesores manifiestan una alta valoración de esta política. No obstante, identifican una serie de factores que, desde su perspectiva, restringirían de algún modo la realización plena de sus propósitos.

Para los estudiantes, estas limitaciones se encuentran principalmente referidas a deficiencias en la provisión de algunos recursos necesarios para el funcionamiento de las clases. Por un lado, destacan cuán importante es que “todos puedan acceder a instalaciones que sean cómodas para los alumnos y profes”, evitando situaciones de precariedad en la infraestructura edilicia y en el equipamiento de las sedes, ya que registran “casos en que están en locales, en casas, en lugarcitos en donde puedan dar clase”. Estos riesgos de “caer en cualquier espacio” refieren también a “dificultades para articular entre actores la política pública” (docente).

Por otro lado, también se releva una demanda generalizada por las dificultades para el acceso a equipamiento tecnológico. Si bien el plan de estudios contempla el cursado de la asignatura “informática”, las sedes visitadas no disponían de computadoras, un déficit cuya compensación descansaba en diversas estrategias desplegadas por los actores: “Alguna gente tiene (...) está la del profesor, que lleva su computadora y nos presta” (estudiante). Los profesores coinciden señalando que “las netbooks no vinieron”, y además, según la sede, “si uno quiere pasar un video o una película, o hacer alguna otra actividad, tiene los recursos más limitados”. En este plano, se lamenta también la distribución discontinua de los libros (aunque disponibles en el portal del Plan). Cabe destacar que los relatos recogidos dan cuenta del desarrollo de diversas iniciativas (rifas, bonos voluntarios, eventos) destinadas a juntar fondos para materiales que no se proveen o tardan en reponerse y son necesarios para el dictado de las clases.

En otro orden de cosas, varias de las cursantes manifestaron la importancia de generar dispositivos destinados a la atención de los hijos pequeños mientras ellas están estudiando.

Por su parte, los profesores entrevistados aludieron críticamente a una serie de cuestiones ligadas a las condiciones laborales docentes, que, para algunos de ellos indicarían un armado “muy a pulmón” de esta política. Cuestionaron la forma de contratación, cuatrimestral y sin percepción de la antigüedad, con una remuneración menor a la establecida para el cargo docente del secundario y sujeta a permanentes atrasos en el cobro de los contratos. Estos factores limitarían, desde su perspectiva, el ingreso de “compañeros muy calificados” y forzarían la cobertura de cargos con “maestros” o “idóneos”. Al respecto, señalaron que desempeñarse en el Plan requiere “compromiso”, aunque también constituye para algunos una alternativa para concretar el difícil acceso a la docencia en el nivel secundario.

La necesidad de generar espacios de capacitación más sistemáticos y centrados en discusiones didácticas, que habiliten el “intercambio de experiencias para desarrollar mejores prácticas”, resultó mayoritariamente señalada por los profesores. Principalmente, para realizar las adaptaciones curriculares requeridas para abordar los programas de las materias en el tiempo ajustado que fija el Plan. En este sentido, pueden observarse los efectos ante la falta de producción didáctica específica para el nivel, combinada con las dificultades que implica trabajar con sujetos que se encuentran retomando sus estudios. Esto se agudiza, además, en el caso de docentes que aún no han recibido su titulación, ya que por el aumento exponencial de la matrícula y la emergencia docente que existe en la Provincia, pueden acceder a los cargos docentes que aún no se encuentran recibidos. Sin embargo, es generalizado el reconocimiento del aporte que realizan las propuestas de capacitación organizadas en el marco del Plan, principalmente referenciadas en la Educación Popular.

En menor medida, algunos profesores advierten cierta fragilidad en el armado de las sedes, una debilidad institucional que asocian a cuestiones tales como la recarga de lo administrativo en los docentes –a falta de preceptores-, las interferencias en la comunicación y en el acceso a la información, el escaso acompañamiento a los referentes –que trabajan a veces sin que exista una contraprestación monetaria y conforman una figura crucial “para que exista la sede”- y las dificultades para constituir un equipo de trabajo.

Finalmente, en el plano de las problemáticas que se presentan, diversos testimonios refieren restricciones para que los destinatarios del ATEyA originalmente priorizados accedan al plan. Concretamente, profesores y estudiantes señalan la presencia de mecanismos de subordinación política que inciden en este aspecto: “La mayoría no puede acceder porque los presidentes de las cooperativas no los autorizan, no quieren que los compañeros estudien” (estudiante).

› *Algunas reflexiones y consideraciones finales*

Considerando que se trata de un primer análisis del material empírico, se opta por cerrar este texto planteando algunas reflexiones relevantes para el problema abordado, con el objeto de continuar el análisis y seguir profundizando en estas cuestiones.

Por una parte, en la Provincia de Buenos Aires, el Plan FinEs es altamente valorado por quienes lo llevan adelante cotidianamente, gracias a las innovaciones que el formato propone con respecto a la oferta escolarizada de los CENS y BAOs. Retomando lo planteado por Terigi, sería interesante pensar qué aspectos del dispositivo propuesto por Fines podrían interpelar a la oferta escolarizada de EDJA y podrían aportar a su mejoramiento. Por ejemplo, el régimen académico propuesto por el FinEs se fija en función de las características de los sujetos que asisten y no tanto desde las lógicas más sedimentadas en la educación secundaria, lo que contribuye ampliamente al acceso y a la permanencia de los estudiantes. Otro aspecto sumamente valorado por docentes y estudiantes es, precisamente, la construcción de un clima de trabajo “diferente al de la escuela” que posibilita aprendizajes curriculares y de otro orden, que en las trayectorias escolares previas por la “escuela común” no se encontraban.

Sin embargo, es necesario ubicar los desafíos que enfrenta la enseñanza en el marco del Plan a partir del abordaje de un plan de estudios diseñado para condiciones institucionales de mayor carga horaria y de la poca producción didáctica para la EDJA de nivel secundario. Asimismo, el perfil de los estudiantes -que mayoritariamente inician o retoman los estudios habiendo transitado recorridos escolares complejos- y de los profesores -con grados muy diversos de formación y experiencia-, también exige que se realice una labor sistemática de elaboración de conocimientos y recursos específicos, poniéndolos a disposición de los procesos de formación, en complemento con la perspectiva político-pedagógica que aporta la Educación Popular ya presente en las capacitaciones del FinEs.

En otro orden de cuestiones, el armado del Plan apela a la cogestión con organizaciones de diverso tipo, a las cuales les asigna una serie de funciones y responsabilidades sustantivas para el desarrollo de los procesos formativos. Si el Estado es el responsable de crear las condiciones para hacer efectivo el derecho a la educación, cabe preguntarse qué sucede con la precariedad que atraviesa la densidad institucional de las sedes y las condiciones laborales docentes.

› *Bibliografía*

Brunetto, C. y Finnegan, F. (2013). Contextos, actores y relaciones. La producción del Plan FinEs 2 Secundaria en la PBA, Buenos Aires: UNIPE-CIC (en prensa)

Brusilovsky, S., Cabrera, M. (2006). Educación escolar de adultos. Buenos Aires: Noveduc.

Dussel, Inés (2004). “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista” en: *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 34, N° 122, pp. 305-335, maio/ago. 2004

Swampa, M. (2005). La sociedad excluyente. Argentina bajo el signo del neoliberalismo, Buenos Aires: Taurus.

Sirvent, M. T. y Topasso, P. (2006). "Análisis del nivel educativo de riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa". Buenos Aires: documento de cátedra, UBA, FFyL.

TERIGI, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares, en: Jóvenes y Docentes en el mundo de hoy. En: III Foro Latinoamericano de Educación. Argentina: Fundación Santillana.

Cultura mediática: una aproximación conceptual a la mediatización de saberes y experiencias en la Educación de Jóvenes y Adultos

MARTÍNEZ, Darío / Conicet -FPyCS-Comedi - dariogmartinez@gmail.com

Eje: Educación de Jóvenes y Adultos

Tipo de trabajo: Ponencia

» **Palabras claves:** *comunicación-educación-saberes-experiencias*

» **Resumen:**

En el campo de la comunicación, los espacios de educación de adultos solo fueron analizados tangencialmente mediante la aceptación que se efectuó al institucionalizar las perspectivas teóricas y las trayectorias prácticas de la comunicación popular. Además, es preciso reconocer que esta teoría comunicacional surgió en medio de contiendas políticas muy significativas, como emergente de importantes procesos de participación popular. Se debe considerar que el aspecto formativo de la educación de adultos (todavía el sujeto joven no era considerado como una preocupación, tal como ocurre en la década del 80) quedó ceñido a las investigaciones y los interrogantes que pudieran surgir de los profesionales de la pedagogía. Los aportes de Paulo Freire a estos espacios son bien reconocidos por intelectuales de amplia trayectoria, aunque desde el campo de la comunicación casi no han sido analizados. Los olvidos donde la comunicación tiene que incidir, entre otros posibles, son los siguientes: analizar los rasgos de la interpelación de la educación de adultos –más allá de los aspectos pedagógicos y didácticos– y estudiar la formación de subjetividades y los saberes puestos en juego en estos ámbitos en el escenario prefigurado por la cultura mediática.

El objetivo de esta investigación propone analizar los sentidos que las estudiantes y los estudiantes que concurren a ámbitos de educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata le asignan a lo educativo y a los saberes que provienen de sus propias experiencias sociales y a aquellos que la escolarización les propone en el contexto de la cultura mediática. Se utilizarán como referencias empíricas observaciones y entrevistas realizadas a estudiantes en instituciones de educación primaria de jóvenes y adultos de la ciudad de La Plata (ubicados en la zona norte, centro y sur).

En esta ocasión, se presentarán los principales antecedentes y aportes teóricos para la tesis doctoral con los cuales es posible establecer una suma de reflexiones destinadas a indagar en la

cultura mediática como modeladora de las experiencias y los saberes sociales. Se trata de exponer perspectivas y líneas de análisis que pueden contribuir a brindar otros umbrales para indagar en la educación de jóvenes y adultos desde el campo de comunicación/ cultura, para observar cuáles son las articulaciones hegemónicas que se instalan en torno de lo educativo en el marco de sociedades fuertemente permeadas a las lógicas de los medios de comunicación. La apuesta consiste en atender estas profundas modificaciones que están ocurriendo en los espacios de educación de jóvenes y adultos, donde un tipo de legado de las tradiciones en esta cuestión merece ser puesto en suspenso ante la fuerte evidencia de otras variables contextuales que se manifiestan actualmente. De hecho, la irrupción devastadora del neoliberalismo y los crecientes procesos de concentración de las industrias de medios de comunicación cambiaron las reglas de juego, por ejemplo, de todas las instituciones educativas.

› *Presentación y localizaciones temáticas*

Es arduo el intento de realizar una historización de la educación de jóvenes y adultos. Cabe aclarar que se trata de un campo que posee una vasta tradición de investigaciones al respecto –sean sistemáticas o producto de preocupaciones político-partidarias y/o en el marco de las políticas públicas– y un innumerable conjunto de materiales documentales a los cuales recurrir. Por lo tanto, las perspectivas también son numerosas, con enfoques variados de acuerdo con las posiciones adoptadas por los sujetos que interrogan a los materiales producidos en la problemática de la educación de jóvenes y adultos. Es decir, este trabajo de tesis de doctorado opera en un escenario con extensos desarrollos que son tenidos en cuenta, aunque su modo de abordaje se corresponda con otros intereses teóricos. Sin embargo, estos se tornan en elementos claves que permiten establecer un umbral para la especificación comunicacional del análisis de estos materiales simbólicos, en la articulación y el desplazamiento de sus conceptos, métodos y objetos y de los procesos políticos que los contienen. Se trata de una selección de materiales, agrupados en conjuntos, que privilegian las tensiones político-culturales que engloban a la educación de jóvenes y adultos. Bajo ese precepto, se han descartado otros que ubican su foco en las características pedagógicas, didácticas y/o en contextos institucionales. Estos aspectos han sido importantes para análisis de índole variada, solo que en este recorte que propongo es posible encontrar articulaciones, precarias aunque estables, que detallan un momento de las políticas culturales de la educación de jóvenes y adultos, al mismo tiempo que describen los rasgos principales que contienen en las prácticas, las subjetividades y los saberes que permiten poner en juego. En un esfuerzo por agrupar los principales antecedentes, cuyo desarrollo en extenso no será expuesto aquí, se pueden reconocer los siguientes: los trabajos vinculados con la *historia* de la educación en la Argentina; aquellos que comienzan a interrogarse por las *estrategias* y las *metodologías* de alfabetización de adultos en América latina (guardan una relación con el anterior, se presentan inquietudes de una posición de relativa distancia porque focaliza en las acciones educativas implementadas desde la coordinación docente y en las trayectorias prácticas); los materiales las

declaraciones de la Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA) de la Unesco; los estudios que se desprenden de la *perspectiva freireana* (que se inicia con propuestas destinadas exclusivamente a la alfabetización de adultos pero que la trasciende para configurarse como una política cultural amplia); los desarrollos incipientes de las experiencias educativas en los *bachilleratos populares*, luego de la crisis de 2001, motorizados por movimientos sociales de diferentes extracciones políticas y con un alto grado de movilización.

Esta exposición de los conjuntos de materiales, con sus diversas perspectivas, me permite consignar un escenario provisorio donde localizo mis especificaciones. Bajo ese propósito fue realizada esta elección y la posterior síntesis, porque además daban elementos para establecer articulaciones reflexivas entre las relaciones del lenguaje, los modos de configuración simbólica y la transformación social. En este sentido, la historización efectuada admite que la educación de jóvenes y adultos pueda ser considerada como una política cultural que apunte al reconocimiento de las subjetividades que se forman en estos ámbitos institucionales, permeadas por el juego entre las acciones estratégicas y los condicionamientos históricos. Una lectura de las perspectivas expuestas anteriormente deja entrever las pocas alusiones –para no aventurarme a decir nulas– al contexto de la cultura mediática, como un elemento modelador de las prácticas, los discursos y las subjetividades que se ponen en diálogo, no siempre exento de su carácter conflictivo, en los ámbitos de la educación de jóvenes y adultos. Las transformaciones culturales que atraviesan a todas las sociedades contemporáneas son productos de la creciente mediatización que las configuran en todas sus esferas políticas y económicas. Esto implica un análisis de los procesos de diferenciación simbólica que involucran la dimensión comunicacional de lo educativo, al mismo tiempo que evitan las consideraciones homogéneas en torno de los sujetos y las prácticas y problematizan los modos de acceso desigual al saber y a la posibilidad de complejizar las experiencias sociales.

La apuesta consiste en atender estas profundas modificaciones que están ocurriendo en los espacios de educación de jóvenes y adultos, donde un tipo de legado de las tradiciones en esta cuestión merece ser puesto en suspenso ante la fuerte evidencia de otras variables contextuales que se manifiestan actualmente. De hecho, la irrupción devastadora del neoliberalismo y los crecientes procesos de concentración de las industrias de medios de comunicación cambiaron las reglas de juego, por ejemplo, de todas las instituciones educativas. Sobre todo por la pretensión totalizadora de construir discursos que contenían ínfimas posibilidades de realizar transformaciones sociales o bien de permitir un leve movimiento que no afectara las articulaciones hegemónicas imperantes. Con todo ello, se convierte en un desafío intentar lograr un abordaje de las problemáticas mencionadas a partir de considerar a la educación de jóvenes y adultos como una política cultural que aspire al reconocimiento como un modo que permita a este tipo de sujetos narrarse y a la vez que habilite experiencias de lecturas críticas del mundo. Obtener un conjunto de materiales conceptuales y metodológicos en esta perspectiva contribuiría a percibir al carácter de elaborador de las condiciones de cambio de la comunicación y también de posicionar el campo de comunicación/ educación como un campo estratégico en el escenario de las decisiones políticas.

También estas problematizaciones pueden ser inscriptas colateralmente en el marco de las discusiones acerca del Estado-nación, que se infieren a partir de las políticas destinadas a la

educación de jóvenes y adultos. Así, es posible reconocer los modos de intervenir del Estado benefactor y del Estado neoliberal para nombrar los polos bien reconocidos y antagónicos de formas de gestionar las políticas públicas, además de los matices de otras modalidades estatales que pueden ser incluidas en ese gran arco que delimité arbitrariamente. Generalmente, las propuestas relacionadas con nuestra temática de investigación se encuadraron en el interior de concepciones del Estado moderno, donde el aparato estatal lograba contener el tiempo y los espacios sociales, establecía sus matrices y monopolizaba la organización (Castells, 2001: 271). Así, las propuestas destinadas a la educación del adulto analfabeto, en el momento de la institucionalización del sistema educativo y hasta mediados del siglo XX, fueron pergeñadas como dispositivos de control social. Me refiero, en este caso, a las propuestas que se podrían considerar como hegemónicas, por sostener prácticas educativas inclusivas, con resabios paternalistas, pero que no cuestionaban las desigualdades políticas, económicas y culturales del acceso tardío y diferenciado de hombres y mujeres al ámbito de la educación estatal. Luego, con los acelerados procesos históricos de la segunda mitad del siglo XX, según lo concibe Manuel Castells, este panorama muta hacia otra configuración donde “el control estatal sobre el espacio y el tiempo se ve superado cada vez más por los flujos globales de capital, bienes, servicios, tecnología, comunicación y poder” (Castells, 2001: 271). Sin dudas, en los términos micro, que esta nueva forma de concepción de lo estatal también impactó en las prácticas que vengo describiendo, pero también permitió la emergencia de una *sociedad posindustrial* que tuvo como uno de sus principales estructuradores, entre otros, a los medios masivos de comunicación. De esta manera, en los escenarios figurados por las políticas públicas para la educación de jóvenes y adultos, fue evidente la ausencia del Estado como regulador de las propuestas y optó por la desidia en estas cuestiones. Señaladas estas cuestiones, se puede aventurar que en el contexto actual todavía persisten condiciones que establecen las sociedades posindustriales, algunas de ellas ya han sido rubricadas como falacias gracias a la implosión del sistema financiero de ciertas potencias mundiales. Esta persistencia, que resulta muy compleja de desarticular, en países de América del Sur, se encuentra con una suma de tensiones que la desafían y le plantean otras formas de estructuración de lo social que provienen de sectores gobernantes que se encuentran ejerciendo la conducción político administrativa del Estado. Bajo estas condiciones contextuales, es donde se encuentran algunas de las especificaciones que se infieren de las problemáticas de esta investigación.

› *Las problemáticas de la mediatización*

Como se expuso, las escasas alusiones a la cultura mediática en estos tipos de materiales es una oportunidad para abrir interrogantes relacionados con los sentidos que se le asignan a la educación de jóvenes y adultos. Al mismo tiempo, se convierte en una instancia que puede desmenuzar las modalidades de mediatización que atraviesan a lo educativo, en un sentido amplio, y cómo opera eso en la conformación de las subjetividades de alumnas y alumnos que concurren a estos ámbitos institucionales tan particulares. Como tal, la noción de cultura mediática se ha

transformado en un principio que explica la producción colectiva de significados en las sociedades en vías de mediatización. Como afirma Eliseo Verón: “Las sociedades postindustriales son sociedades en vías de mediatización, es decir, sociedades en que las prácticas sociales (modalidades de funcionamiento institucional, mecanismos de toma de decisión, hábitos de consumo, conductas más o menos ritualizadas, etc.) se transforman por el hecho de que hay medios” (Verón, 1992). En este sentido, la mediatización no avanza en un sentido único, ni todas las prácticas pueden ser mediatizadas de la misma forma, sino que lo hacen de acuerdo con la práctica social que involucren y producen distintas consecuencias. Por lo tanto, es imposible reconocer una sola lógica estructurante.

La cultura mediática vendría a entregar elementos de comprensión de la sociedad, en tanto y en cuanto los medios de comunicación transformaron en las matrices y las racionalidades que organizan el sentido.

Constituiría, en cambio, un nuevo modo en el diseño de las interacciones, una nueva forma de estructuración de las prácticas sociales, marcada por la *existencia* de los medios. En ese sentido, la mediatización de la sociedad -la cultura mediática- nos plantea la necesidad de reconocer que es el proceso colectivo de producción de significados a través del cual un orden social se comprende, se comunica, se reproduce y se transforma, el que se ha rediseñado a partir de la existencia de las tecnologías y medios de producción y transmisión de información y la necesidad de reconocer que esa transformación no es uniforme. Ello no sólo nos habla de un cambio epocal; remite también a un modo de pensar que, de alguna manera, pone de manifiesto la necesidad de recuperar la materialidad de los procesos significantes o, si se quiere, de reponer la centralidad de los medios en el análisis cultural pero no ya en su carácter de transportadores de algún sentido añadido -los mensajes- o como espacios de interacción de productores y receptores, sino en tanto marca, modelo, matriz, racionalidad productora y organizadora de sentido (Mata, 1999).

Si bien con estas precisiones acordamos que la cultura mediática ha permeado todo el orden social, en este trabajo de tesis se intentará observar y analizar cómo eso ha modelado los sentidos que le asignan a la educación de jóvenes y adultos y los saberes que identifican en su proceso formativo, en un sentido amplio. De todas maneras, es preciso reconocer la complejidad de hallar un *estatuto* de la cultura mediática, casi como un marco omnicompreensivo, como también de las tensas relaciones que se generan en determinados intentos de la teoría social cuando se esfuerza por describirla y/o analizarla (Stevenson, 1998: 327). Un momento reflexivo ha sido el de la condena y otro fue aquel que correspondió a la celebración acrítica de todo lo proveniente de los medios de comunicación o de la resistencia de sus audiencias; instancias que luego, con sus variantes, también se trasladaron a impregnar los interrogantes y las prácticas de de comunicación/ educación. Los avances y los retrocesos en los campos de saber de la comunicación y las ciencias sociales hacen evidente la ocasión de formular un proyecto académico que ensanche los marcos de discusión político-cultural acerca de la cultura mediática. Así será posible trascender el papel absurdo del moralista bajo el hábito del investigador (Gadamer, 1993).

Este proyecto se pretende localizar en el interior de la perspectiva de los *estudios culturales*, donde se busca encontrar la densidad política de la cultura como un espacio de lucha por la hegemonía, es decir, por el sentido y la significación. A pesar de esta supuesta generalización, esta

perspectiva trabaja reconociendo los límites impuestos por los contextos, aluden a un espacio-tiempo determinado, por eso no pueden constituirse como universalizantes. Por esta razón, constituyen un “cuerpo heterogéneo de obras de diferentes lugares abocadas al análisis crítico de formas y procesos culturales en las sociedades contemporáneas y cuasi contemporáneas [...] la proveniencia y los propósitos de investigación en los estudios culturales han sido significativamente diversos y específicos de determinados contextos” (Payne, 2008: 203). En cambio, tal vez sea posible definirlos “por conjuntos de objetos, metodologías y problemas teóricos que navegan entre disciplinas diversas; pero también como sucesivas polémicas colocaciones en distintos campos intelectuales” (Alabarces, 2008: 80). Frente a esta relativa imposibilidad de obtener una definición precisa, es necesario mencionar el carácter fuertemente materialista con el que analizaron las prácticas culturales, por sobre las disquisiciones idealistas que regían, por entonces, en el análisis cultural. Comenzaron a plantear formas de concebir lo social a partir de relaciones de dominación y subordinación, que nunca son estáticas y están en permanente disputa, donde las clases dominantes intentan naturalizar los sentidos incorporándolo a un *sentido común* de acuerdo con sus intereses, mientras que las clases subordinadas se resisten a ello, en diversos grados y modos.

Un papel principal cobra aquí el concepto de hegemonía:

[...] constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía [...]. Es un vívido sistema de significados y valores que en la medida que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente. Por lo tanto es un sentido de la realidad para la mayoría de la gente de la sociedad, un sentido de lo absoluto debido a la realidad experimentada [...] Es decir que en el sentido más firme, es una ‘cultura’, pero una cultura que debe ser considerada asimismo como la vívida dominación y subordinación de las clases particulares (Williams, 1980).

Esta noción que los *padres fundadores* de los estudios culturales (Mattelart & Neveu, 2002) retoman de Antonio Gramsci se convirtió en un elemento teórico central en el análisis materialista de la cultura. Si bien la hegemonía ha sido reformulada como categoría analítica de la teoría social en general (Laclau & Mouffe, 1986), fue transcrita con el objeto de percibir estas tensas relaciones entre la dominación y la subordinación que impregnan a todas las prácticas comunicacionales y educativas que intentaré analizar en el desarrollo de esta tesis. Permitirá, en cierta medida, vislumbrar y problematizar cuáles son los sentidos naturalizados acerca de lo educativo que tienen las alumnas y los alumnos de la educación de jóvenes y adultos, como así también cuáles son las percepciones que tienen acerca de los saberes generados por sus prácticas y aquellos promovidos por la escolarización.

En la misma línea, este trabajo reconoce como un punto de anclaje, en el contexto latinoamericano, a los estudios en comunicación/ cultura que suponen una relación conflictiva –con sus articulaciones y sus diferencias– entre ambos términos, al mismo tiempo que resulta imposible un tratamiento por separado (Schmucler, 1997). Al superar las dicotomías que pretendían reducirla a la transmisión de información o la producción de efectos, la comunicación se devela como un proceso de producción de significaciones y un espacio de lucha por los sentidos, donde existen

significaciones naturalizadas y otras que buscan instalarse (Martín-Barbero, 2003). Como tal, el sentido opera en el mecanismo de naturalización ideológico, en el modo en que los sujetos experimentan sus condiciones reales de existencia. Así se entiende que el significado no es un reflejo del mundo sino que surge a partir de la cadena de equivalencias que genera, y el sentido es un diferencial que se establece en el interior de esas cadenas de equivalencias (Hall, 1998). La constitución de la hegemonía establece un sentido por sobre otro y construye una red de significados preferentes, a partir del cual se decodifican la mayor parte de los sentidos que circulan en una sociedad, pero sin llegar a establecer una totalidad rígida por la intervención de las posiciones sociales, económicas y culturales que pueden generar lecturas oposicionales, negociadas o resistenciales en relación con la codificación planteada (Hall, 1980).

Las observaciones expuestas señalan una dirección posible destinada a indagar en los sentidos de la educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata. Al mismo tiempo, brinda las principales directrices que se establecen entre las articulaciones propuestas desde comunicación/cultura y el campo de comunicación/ educación, sin caer en los reduccionismos (medios y escuela) ni en las valoraciones esencializadas de ambos términos. Por eso, es necesario presentar una definición de Rosa Nidia Buenfil Burgos, quien entiende lo educativo en un sentido amplio y con una impronta comunicacional.

Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone (Buenfil Burgos, 1992).

Adherir a esta perspectiva amplia presenta la ocasión de analizar y describir las prácticas educativas más allá de las instancias escolarizadoras. Es decir, cualquier ámbito o sujeto puede tornarse en una referencia o en un referente formativo, al menos por un momento y no de una vez para siempre, sin que por ello tenga una intencionalidad que claramente se la pueda vincular con lo educativo (al menos en lo que se considera como dispositivos institucionalizados). También implica trascender determinadas articulaciones discursivas que únicamente relacionan las prácticas educativas desde un sentido positivo, donde –por ejemplo– lo políticamente incorrecto o las artes del débil (De Certeau, 1996) no deben ser consideradas como pertenecientes a la formación de sujetos.

La potencialidad de esta categoría se halla en ensanchar todo aquello que pueda ser considerado como educativo y que toda práctica cultural puede reservar un atisbo formativo para un sujeto. En ese marco se conecta con las problemáticas que buscaré describir y analizar en esta tesis doctoral. Los antecedentes de investigación en educación de jóvenes y adultos, en su mayoría, señalan la importancia de considerar, valorar y reconocer los saberes que las/los sujetos portan consigo en el momento de ingresar a un ámbito escolar. Así es posible inferir una suerte de

propósito ético-político que evite la obligación de sentirse nuevamente excluidos a las alumnas y los alumnos, cuando estos pongan en relación sus propias experiencias y las ubiquen en una posición subsidiaria en relación con aquellas que son promovidas por la escolarización. Sin embargo, la descripción de la naturaleza de esas experiencias –surgidas del contacto con el mundo– ha sido poco explorada por las investigaciones anteriores, aunque sí lo han hecho en cuestiones referidas a las prácticas que se desprenden de los contextos relacionados con ámbitos de trabajo. Avanzar en esta dirección permitirá esbozar la complejidad que atraviesan los escenarios que intento describir, en especial, al indagar en los saberes sustentados por experiencias que fueron originadas en ámbitos y con referentes que proponen formaciones discursivas y representaciones que, a veces, suelen antagonizar con los impuestos por la escolarización, siempre dentro del contexto de la cultura mediática.

Asimismo, se intentará profundizar en la descripción de las formaciones subjetivas y culturales de las alumnas y los alumnos que concurren a las escuelas de jóvenes y adultos. En La Plata, la mayoría de ellos son jóvenes cuyas edades oscilan entre los 20 y los 24 años, que fueron obligados –por diversas circunstancias, familiares, laborales, institucionales, etc.– a abandonar la escuela, algunos/as son padres/ madres y, en un número considerable, tienen experiencias en trabajos con alto grado de informalidad.¹ Esta brevísima caracterización pone en suspenso los postulados sostenidos por las líneas tradicionales más críticas de la educación de adultos, que tenían como destinatario de sus acciones al sujeto adulto analfabeto, con responsabilidades familiares, trabajador urbano o campesino.² Uno de los propósitos de estas líneas anhela, mediante los influjos de la acción pedagógica, la crítica y la negación del capitalismo como única forma de producción económica y el señalamiento de las diferencias entre las clases sociales. La composición actual de las/los estudiantes torna imperativo una resignificación de los postulados de las tradiciones críticas que dote de contenidos políticos culturales transformadores a las iniciativas de la educación de jóvenes y adultos, sin caer en la nostalgia de las etapas fundacionales que solo construyen *lemas y dogmas* que condenan a quienes promuevan estrategias cercanas a las estructuras del sentir (Williams, 1980) de la cultura mediática. Esto no implica licuar de sentido crítico a estas propuestas, por el contrario, se trata de atender la emergencia de nuevas dinámicas sociales, propias del estar juntos y los saberes donisíacos (Maffesoli, 1997, 2005), que instituyen modalidades de organización y participación que suelen sentirse incómodas en los dispositivos

¹ Estos desarrollos fueron profundizados en mi tesis *La educación primaria de jóvenes y adultos en La Plata. Un análisis de las subjetividades y las prácticas desde Comunicación/ educación*, para optar al título de de magíster en planificación y gestión de procesos comunicacionales. [Mimeo, FPyCS, La Plata, 2012].

² Este tipo de caracterización también impregnó a las narraciones mediáticas audiovisuales que describen a las alumnas y los alumnos de esta modalidad. Gran parte de estos relatos, toman como punto de partida una situación altamente identificada con la escolarización, como pueden ser la escritura de las primeras palabras de una carta, y desde allí estructuran un relato que, en pocas ocasiones, suele evitar la desigualdad económica, cultural y social que hizo que ese hombre o esa mujer tengan que concurrir estos establecimientos. Además presentan un retrato, tan particularizado, que instituye percepciones que tienden a plantear la escasa cantidad de sujetos que asisten a estos ámbitos.

generados por la Modernidad.

En este sentido, la contemporaneidad indica otras variables que será preciso considerar en los diálogos en torno de la formación crítica de sujetos desde comunicación/ educación. La restitución de la presencia del Estado y la primacía del discurso político sobre el económico son las que aparecen en un primer plano en ámbitos de la educación de adultos. Si bien algunos de ellos todavía no han sido interpelados por este clima de época, tal vez sea posible reactualizar las tradiciones más críticas con otro tipo de subjetividad. Dentro de este proceso, complejo, lodoso, las ciencias sociales tienen que jugar su partido para revertir el sentido común del neoliberalismo que todavía opera marcando cuáles son los horizontes de futuros posibles. Ese sentido común, vigente en prácticas culturales, se manifiesta en nuestros espacios de intervención en la consideración de las situaciones actuales como la única viable y en la ausencia de problematización de la invisibilidad a la que se redujo a la educación de jóvenes y adultos.

> *Bibliografía*

- Alabarces, P. (2008). Estudios culturales. In C. Altamirano (Ed.), *Términos críticos de sociología de la cultura* (pp. 85-89). Buenos Aires: Paidós.
- Buenfil Burgos, R. N. (1992). *Análisis de discurso y educación*. México: Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. DIE 26.
- Castells, M. (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. II: El poder de la identidad). México: Siglo XXI.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método* (Vol. I). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Hall, S. (1980). Codificar/ decodificar. In S. Hall (Ed.), *Culture, media and language*. Londres: Hutchinson.
- Hall, S. (1998). Significado, representación, ideología: Althusser y los debates postestructuralistas. In J. Curran, D. Morley & V. Walkerdine (Eds.), *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo* (pp. 23-62). Barcelona: Paidós.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1986). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. México: Siglo XXI.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Maffesoli, M. (2005). *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Mata, M. C. (1999). De la cultura masiva a la cultura mediática. *DIA-LOGOS de la Comunicación* N° 56.
- Mattelart, A., & Neveu, E. (2002). *Los Cultural Studies. Hacia una domesticación del pensamiento salvaje*.

La Plata: EPC-FPyCS-UNLP.

Payne, M. (Ed.). (2008). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Buenos Aires: Paidós.

Schmucler, H. (1997). *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Stevenson, N. (1998). *Culturas mediáticas. Teoría social y comunicación masiva*. Buenos Aires: Amorrortu.

Verón, E. (1992). Interfaces sobre la democracia audiovisual evolucionada. In Ferry, Wolton & otros (Eds.), *El nuevo espacio público*. Barcelona: Gedisa.

Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Representações Sociais de jovens e adultos no processo de alfabetização / letramento.

SOUZA LIMA, Diana / PROIC / Universidade de Brasília - dianasl.icm@gmail.com

VIEIRA, Maria Clarisse / PROIC / Universidade de Brasília - mariaclarissev@gmail.com

Eje: Educación de Jóvenes y Adultos

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palavras- chave: Alfabetização de Jovens e adultos; representações sociais; Letramento.*

> *Resumo:*

A Educação de jovens e Adultos (EJA) entendida como modalidade da educação básica, usufrui de especificidade própria e necessita ser pensada como modelo pedagógico próprio. A EJA deve partir de uma linguagem significativa que valoriza o saber popular e as trajetórias de vida dos seus sujeitos, articulando a dimensão do letramento. O objetivo dessa pesquisa é analisar de que forma as representações sociais de educandos jovens e adultos são incorporadas no processo de alfabetização e letramento. Pretende colaborar para a reflexão sobre a prática que educadores realizam e dos significados e representações construídos nesse processo pelos alfabetizandos.

A presente investigação insere-se no campo da pesquisa educacional e foi construída com uma abordagem qualitativa. Utilizamos como instrumentos de coletas de dados um questionário semiestruturado contendo dois roteiros de entrevistas, onde se destinava um para os alunos e o outro para a professora. Cada questionário continha oito questões que tinha como finalidade descobrir as representações que os alunos da EJA trazem consigo. A pesquisa foi realizada em uma escola pública no Distrito Federal. Os sujeitos da pesquisa são cinco estudantes de uma turma de alfabetização do primeiro ano do ensino fundamental.

Os resultados da pesquisa permitem perceber como as representações sociais dos alunos na alfabetização de jovens e adultos são incorporados no processo de alfabetização e letramento. A partir das observações realizadas em sala de aula foi possível constatar que os alunos, alvos desta pesquisa, chegam a escola com representações acerca do que vem a ser analfabeto, do que significa saber ler e escrever numa sociedade letrada. Esses alunos chegam com a autoestima baixa e a professora direciona sua prática pedagógica tentando reverter essa situação, levando em conta a dimensão política. Agindo dessa assim, a professora contribui para reconstruir junto aos alunos, suas representações sociais.

Podemos concluir que é de suma importância valorizar o processo educacional e as representações que esses sujeitos trazem consigo e que essas representações tem grande influência na formação e integração desses sujeitos. A escola tem grande importância para os alunos da EJA e

deve adotar uma proposta de ensino que promova a libertação e a emancipação de seus alunos.

As representações sociais estão presentes nas nossas vidas abrangendo o universo cultural e universal. O estudo das representações sociais contribui para entender os acontecimentos do cotidiano, uma vez que esses acontecimentos estão inseridos nas relações sociais tendo como suporte a linguagem. Ao estudar os acontecimentos da realidade as representações nos permitem perceber nossas próprias formas de pensar, de ver, interpretar o mundo que nos cerca, nos direcionando a construir e reconstruir outras representações.

› *Introdução*

A Educação de jovens e Adultos (EJA), entendida como modalidade da educação básica, usufrui de especificidade própria e necessita ser pensada como modelo pedagógico próprio.

A fala e a escrita foram responsáveis por grande parte da evolução da humanidade. Alfabetizados ou não, estamos de certa forma, lendo e narrando o mundo a nossa volta, criando e recriando representações sociais no meio em que vivemos. A palavra, oral ou escrita, assume valor a partir do momento em que o sujeito consegue decifrá-la e captar a significação que ela transmite.

É nesse contexto de alfabetização, letramento e representações sociais que se dá esta pesquisa. A palavra ainda continua sendo ferramenta de poder, e é através de sua valorização, das vozes daqueles que lutam pelo direito de uma educação de qualidade na modalidade EJA, que se pretende com essa pesquisa colaborar para a reflexão sobre a prática que educadores realizam e dos significados e representações construídos nesse processo pelos alfabetizandos.

Sabendo da relevância do domínio pleno da leitura e da escrita e constatando que há ainda um grande número de pessoas que não dominam essa tecnologia, devemos repensar sobre a atuação da escola nesse âmbito.

Por serem questões centrais na educação de jovens e adultos, a alfabetização e o letramento, bem como o desenvolvimento da competência leitora, devem ser considerados de um modo especial por parte de nós educadores. Os educandos da EJA trazem consigo representações sociais que podem e devem ser consideradas como instrumento de ensino aprendizagem.

› *Alfabetização e letramento na EJA*

As experiências que os jovens e adultos trazem consigo são de suma importância e significativas para a aprendizagem da leitura e escrita. Portanto, o processo de aquisição da linguagem escrita acontece antes mesmo de entrarem na escola, por viverem numa sociedade letrada e por meio desse contato diversificado com a escrita, por meio das escritas de ruas, da TV, das revistas, dos jornais, das cartas e dos livros, entre outras. Diante desse entendimento, o professor tem papel crucial atuando como mediador, dando continuidade a esse processo de conhecimento da língua. Os saberes prévios devem ser definidos como ponto de partida e não de chegada, compreendendo que aprender a ler e escrever faz parte de um longo processo de

conhecimento. Mas para que o professor possa dar continuidade a esse processo, ele tem de estar fundamentado teoricamente para orientar sua pratica pedagógica, se valendo de teorias que se preocupam e dão ênfase ao processo de alfabetização e letramento.

Soares (2003) dá ênfase ao conceito de alfabetização e letramento, onde o objetivo é ir além da aprendizagem básica da escrita, para além de codificar e decodificar. Letramento implica não somente a aquisição do sistema convencional de escrita, mas o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua. Esta autora afirma que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, estão interligados e por isso, a alfabetização ocorre no contexto e por meio de práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, esclarece que a alfabetização é a aquisição do sistema convencional de escrita, aprender a ler como decodificação e a escrever como a codificação. Já o letramento implica o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, e portanto, a compreensão das funções da escrita. Segundo Soares “é preciso reconhecer a possibilidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos” (Soares, 2003, p.15).

› *1) Representações Sociais - definição*

As representações sociais se referem a uma reprodução mental de alguma coisa. Portanto, é a partir de seu estudo que se pode compreender a transformação sofrida pelo conhecimento, até tornar-se senso comum, viabilizando sua aplicação nas reflexões cotidianas. A disseminação das representações sociais se dá por meio da linguagem, concretiza-se e modifica-se com o passar do tempo. Para Moscovici (2003), o senso comum é considerado essencial, pois as representações sociais são teorias constituídas a partir dos saberes populares e do senso comum elaborados e partilhados coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real.

O estudo das representações sociais tem como objetivo explicar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, sem perder de vista a individualidade. A teoria das Representações Sociais está relacionada com o estudo das simbologias sociais. Esses símbolos influenciam a construção do conhecimento compartilhado e da cultura. As representações têm como finalidade tornar familiar algo não familiar, ou seja, classificar, categorizar e nomear novos acontecimentos e ideias com as quais não tínhamos tido contato anteriormente, possibilitando assim, a compreensão e manipulação desses novos acontecimentos e ideias, valores e teorias preexistentes e internalizados por nós e amplamente aceitas pela sociedade.

No texto de Jodelet (1993) “as Representações Sociais: um domínio em expansão”, a autora aborda a importância do estudo das representações sociais, uma vez que estas são importantes na vida cotidiana e são elas que nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana “... na maneira de interpretá-los, estatuí-los e se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defende-la” (Jodelet, 1993, p.1). Segundo a autora, com as

representações sociais tratamos fenômenos diretamente observáveis ou reconstruídos por um trabalho científico.

Ao estudar esta teoria, Jodelet afirma que :

Representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se com um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, uma coisa, um evento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria, etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas sempre requerer um objeto, Não há representação sem objeto (Jodelet, 1989, p. 5).

Nessa perspectiva, a criação e transformação da informação levam a uma transformação de nossos valores, que conseqüentemente, irão influenciar os relacionamentos humanos, na forma como o ser humano se percebe no mundo e no outro. Dessa forma o que era certo para a geração anterior, para a geração atual pode não o ser.

› *2) Revisão de literatura*

Realizou-se um levantamento bibliográfico sobre o tema em artigos ligados à área de educação, publicados em periódicos nos últimos cinco anos.

A pesquisa foi realizada em revista da SCIELO (Scientific Electronic Library Online – biblioteca eletrônica de periódicos científicos) e no Google em geral.

A pesquisa feita na SCIELO foram às revistas Cadernos CEDES, Cadernos de Pesquisa, Educação e Realidade, Educação e Sociedade, Educação e pesquisa e Educação e Revista e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Foram encontrados apenas quatro artigos sobre alfabetização e letramento na EJA e nenhum sobre representações sociais.

Na pesquisa realizada no Google foi encontrado um artigo sobre alfabetização e letramento na EJA e um sobre representações sociais. Esse levantamento revela que são poucos os estudos à respeito da temática. Segundo Vovio (2002), dentro das pesquisas educacionais no Brasil, a EJA continua sendo um segmento negligenciado, e seus sujeitos esquecidos.

› *3) Metodologia*

A presente investigação insere-se no campo da pesquisa educacional e foi construída com uma abordagem qualitativa. Utilizamos como instrumentos de coletas de dados um questionário semiestruturado contendo dois roteiros de entrevistas, onde se destinava um para os alunos e o outro para a professora. Cada questionário continha oito questões que tinha como finalidade descobrir as representações que os alunos da EJA trazem consigo. A pesquisa foi realizada em uma escola pública na região administrativa de Brazlândia no Distrito Federal. Os sujeitos da pesquisa são cinco estudantes de uma turma de alfabetização do primeiro ano do ensino fundamental.

› *4) Objetivos da pesquisa*

Objetivo geral:

- Analisar de que forma as representações sociais de educandos Jovens e Adultos são incorporadas no processo alfabetização/letramento.

Objetivos específicos:

- Investigar se a realidade dos educandos e suas experiências de vida são consideradas no seu processo de alfabetização/letramento;
- Compreender as necessidades e motivações dos educandos na sua formação;
- Compreender como o diálogo e construção de saberes coletivos podem contribuir na formação e constituição do educando.

› *5) Caracterização dos participantes da pesquisa*

Esta pesquisa foi realizada numa escola pública do Distrito Federal, na região administrativa de Brazlândia, com alunos da primeira serie do ensino fundamental. Na sala onde iniciei a pesquisa havia um total de 33 alunos no início do semestre e no final do semestre havia apenas um total de 5 alunos, sendo que 3 eram homens e 2 mulheres, com idade entre 20 e 42 anos. A turma tinha aula de segunda à sexta. As aulas iniciavam às 19 horas e encerravam às 22 horas e 30 minutos. A maioria dos alunos morava longe da escola, alguns até mesmo na zona rural de Brazlândia. Por esse motivo todos os alunos saíam mais cedo da aula, geralmente às 21 horas e 30 minutos

› *6) Análise das entrevistas com os alunos*

Participaram das entrevistas cinco alunos, sendo que três eram do sexo masculino e dois do sexo feminino, com faixa etária entre 26 e 42 anos. Essas entrevistas tinham como objetivo descobrir quais as representações sociais que os alunos da EJA trazem consigo. O questionário contemplou as seguintes questões: a) Trajetória escolar; b) Motivo que o levou a voltar a estudar; c) Desafios que enfrentam para continuar estudando; d) Se o que tem aprendido na escola tem contribuído para seu dia a dia; e) Qual a importância da leitura e escrita ; f) O que é ser analfabeto.

Na primeira pergunta percebemos elevado índice de evasão escolar. Quando estes eram pequenos, os pais não davam muita importância aos estudos. Os alunos não tinham apoio de seus pais quando eram crianças para prosseguir nos estudos. De acordo com o relato dos alunos, o abandono da escola foi contrário a sua vontade, uma vez que os mesmos tinham enorme desejo de estudar. Dessa forma, fica claro que o abandono a escola foi por fatores externos como: falta de condições financeiras, falta de escola perto de casa, falta de apoio do governo em dar assistência às crianças, falta de compreensão dos pais da importância da escola na vida dos filhos, etc.

Nos relatos ficaram evidenciados que eles foram submetidos ao mundo do trabalho de forma precoce para ajudar a família nas despesas de casa e nas atividades domésticas. O trabalho na roça era tido como mais importante do que ir à escola. As famílias tinham a representação da escola de que esta não era necessária para pessoas pobres e que estudar não iria dar comida para ninguém. Consideravam que aprender a ler e escrever não tinha tanta importância. Com relação às meninas, essas na concepção de seus pais, iam à escola aprender a escrever para escrever carta para o namorado.

Com relação a segunda pergunta, ficou evidenciado que o retorno à escola partiu da vontade dos educando independente de fatores externos, pois os mesmos tinham como objetivo maior aprender a ler e escrever, direito que lhes foi negado quando pequenos. A escolarização para eles é se tornar cidadão, é está inserido na sociedade, é vencer o preconceito que carregam. Escolarização para eles é porta para se ter novas oportunidades de trabalho.

Quanto a terceira pergunta, os desafios que os educandos agora enfrentam são o cansaço do trabalho e muitas vezes a oposição da família, como é o caso de uma das alunas, que disse que o marido a perseguia e não a deixava estudar, mas depois que se separou dele voltou a estudar. Mesmo que tenham oposições para permanecerem estudando, o desejo de estudar e aprender a ler e escrever é maior que os obstáculos, exemplo disso ficou evidenciado na fala de todos os entrevistados. Os alunos têm representações acerca da escola onde esta seria para eles a forma de se alcançar a cidadania e que a aquisição da leitura e escrita resultará em várias conquistas.

De acordo com a quarta pergunta, os alunos disseram que, o aprendem na escola tem contribuído para o seu dia a dia, principalmente com relação à aquisição da linguagem escrita e da leitura, e a cada dia eles têm conquistado a sua autonomia na leitura e escrita. O que eles mais se agradam é que sempre que têm alguma dúvida levam para a escola e a professora os ajuda. Os alunos levam para a escola documentos sem saber como utilizar e na escola a professora os orienta; outros levam cartas do correio, outros resultados de exame de vistas, outros cheque de banco pedindo para ajudá-los a preencher, outros cartão de ponto e as vezes alguma carta.

Na quinta questão, percebemos algumas representações do que vem a ser ler e escrever numa sociedade letrada. Nesse sentido, os educandos entrevistados afirmam que aprender ler serve para : arrumar um emprego melhor; para saber ler e escrever; para ler tudo; para ser como as outras pessoas que sabem ler e escrever; para melhorar o custo de vida; para ser independente quanto à leitura e a escrita e para não precisar de outras pessoas para ler e escrever para eles.

Na última pergunta e de suma importância para essa pesquisa, mostra as representações que os jovens e adultos tem sobre o que vem a ser analfabeto. Percebemos algumas representações que esses jovens e adultos tem a respeito do que vem a ser analfabeto. Exemplo: os alunos nos responderam que ser analfabeto é a) ser triste e depender do outro ler qualquer coisa para você; b) não arrumar emprego melhor e por isso que nós só arruma emprego na roça; c) é não ser como as outras pessoas que sabem ler e escrever; d) é arrumar serviço pesado, porque os melhores empregos é para quem sabe ler e escrever; e) é passar vergonha e ser inferior, é ser ignorante. As pessoas não gostam de quem não sabe ler e escrever elas tem vergonha dos analfabetos. Esses relatos foram internalizados pelo que as outras pessoas alfabetizadas e letradas falam e pensam do

analfabeto e como consequência os jovens e adultos acabam incorporando esses preconceitos. Segundo Galvão (2013), os sujeitos da EJA além da condição de analfabetos, ainda sofrem outros preconceitos como: condição econômica, origem étnico-racial, gênero e variante linguística. A sociedade lhes imputam alguns estigmas como: roceiros, pobres, negros, nordestinos, entre outros. Para esta autora, os analfabetos acabam incorporando essas representações sociais em suas falas. Dessa forma, a escola cumpre papel crucial emancipando esses jovens e adultos no processo de alfabetização, não incorporando e muito menos reforçando essas representações que os alunos trazem consigo, mas reconstruindo e contribuindo para a autoestima dos educandos, dando a eles voz, o poder falar e o poder serem ouvidos, para que, entendam que são seres históricos e sujeitos em seu processo de ensino-aprendizagem.

6.1) Análise da entrevista com a professora

A professora entrevistada tem 25 anos de idade e formação em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB) e especialização em educação também pela UnB. Sobre sua trajetória escolar ela disse que não tinha interesse em trabalhar na EJA pois se sentia insegura, mas depois passou a amar essa modalidade de ensino e não se ver fora dela. Segundo a professora, ela nunca teve contato com disciplina da EJA em sua vida acadêmica e hoje ela se arrependeu por isso. Hoje, por trabalhar na EJA, passou a pesquisar práticas de leitura e alfabetização para exercer sua prática pedagógica. Segundo ela a EJA é a possibilidade de estudo para aqueles que não puderam estudar ou foram expulsos da educação formal. Segundo a professora o maior desafio na EJA é vencer a evasão escolar e a falta de material pedagógico específico para essa modalidade de ensino.

7) Relação entre a prática escolar da professora e as representações sociais dos alunos

A professora trabalhava a dimensão política dentro de sala de aula. Sua prática era voltada para a emancipação dos educandos.

A professora na medida do possível tentava fugir da educação bancária, que considera o aluno como tábula rasa. Ao contrário dessa educação, a professora desenvolvia uma prática onde os alunos eram considerados sujeitos do processo. A professora tentava desenvolver sua prática pedagógica na dimensão do letramento

A professora realizava debate em sala de aula a partir de algum tema e sempre trabalhava a dimensão política, dando voz aos alunos, o poder falar e poder ser ouvido. Observamos que a professora considerava o diálogo e a construção de saberes coletivos como primordial para a constituição dos educandos. Considerando também as experiências de vida de seus alunos, sempre preocupada com a motivação deles em relação à escola, para que esses não desistissem de continuar estudando. Segundo a professora, os alunos chegaram à escola com uma maneira de ver e pensar acerca do que vem a ser analfabeto, do que significa saber ler e escrever numa sociedade

letrada. Eles tinham uma maneira de pensar negativa.

Os alunos chegavam com a autoestima baixa e a professora percebendo isso trabalhava e direcionava sua prática pedagógica tentando reverter essa situação. Agindo assim, sem perceber, ela estava contribuindo para reconstruir junto aos alunos suas representações sociais, uma vez que as representações sofrem transformações. Ela sempre intervia por meio do diálogo. Um exemplo disso era que seus alunos não tinham expectativa de continuar estudando, ou seja, de concluir o ensino médio, mas no decorrer do semestre isso mudou e chegaram ao final do ano com outras expectativas e com o desejo de concluir o ensino médio. Tudo isso, devido aos incentivos da professora e também por ela acreditar que eles eram capazes como qualquer pessoa independentemente de sua idade e de sua condição financeira.

A atitude da professora fazia nascer nos educandos a vontade de prosseguir com os estudos na tentativa de realizar seus sonhos atuais, levando-os, no futuro, a ter objetivos maiores. A professora não reforçava os estereótipos que a sociedade impunha sobre jovens e adultos analfabetos, pois ela acredita que a educação é uma arma para emancipar o cidadão e inseri-lo na sociedade letrada para assim participar das práticas reais de leitura e escrita e poder intervir na realidade com consciência crítica.

A professora tinha consciência de seu papel na educação, que não se limita apenas a ensinar a ler e escrever, mas muito além do que isso, que a educação propicia ao educando da EJA o participar de maneira crítica na sociedade.

› *Considerações finais*

Os resultados desse estudo apontam que é de suma importância valorizar o processo educacional e as representações que educandos da EJA trazem consigo e que essas representações tem grande influência na formação e integração desses sujeitos. Entende que a escola tem grande influência na sociedade, uma vez que esta tem caráter de transformação para a sociedade, principalmente na EJA, onde o ensino deve favorecer a libertação e a emancipação destes alunos. Os objetivos da presente pesquisa foram alcançados, pois durante as observações das aulas percebeu-se que havia uma interação entre a educadora e seus alunos, onde estes sujeitos tinham voz e suas necessidades, sonhos, expressões, desejos e representações sociais eram parte integrante do processo educativo, numa educação significativa, onde estes eram ao mesmo tempo alfabetizados e letrados, permitindo que estes se constituíssem como leitores e produtores de textos, com autonomia para ler o mundo e transformá-lo.

O estudo aponta que os sujeitos jovens e adultos constroem representações do que é ser analfabeto. Percebeu-se pelos relatos que muitas das representações foram internalizadas pelo que as outras pessoas alfabetizadas e letradas falam e pensam do analfabeto e como consequência os jovens e adultos acabaram incorporando esses preconceitos. Dessa forma, a escola cumpre papel crucial ao emancipar esses jovens e adultos no processo de alfabetização, não reforçando essas representações que os alunos trazem consigo, mas reconstruindo e contribuindo para a autoestima

dos educandos, dando a eles voz, o poder falar e o poder serem ouvidos, para que, entendam que são seres históricos e sujeitos em seu processo de ensino- aprendizagem.

› *Referencias bibliográficas*

Galvão,A,M,O y Maria, C,P (2013) Preconceito contra o analfabeto. São Paulo. Editora Cortez.

Magda, B, S(2003) Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, Moscovici, S (2003) Representações Sociais: investigações em psicologia social/ Segre Moscovici; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. – Petrópolis, RJ: Vozes.

Ribeiro,V,M y Vovio, C, L y Moura, M,P (2002) Letramento no Brasil: Alguns Resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Cad. Educ.Soc., Campinas, vol. 23, n, 81,p p. 49-79.

Silva, H (2010) Representações Sociais e trajetórias escolares de jovens e adultos assentados do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã. Educação em Perspectiva, v.1,p p.66-81.

Vargas; P, G y Gomes, M,C (2003) A aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 39, p p.449-463.