

Educación de jóvenes y adultos y formación docente: un campo de prácticas y desafíos

CANGA, Carlos / Instituto Superior de Formación Docente "Escuela Normal Superior Sarmiento" -
karloskanga@hotmail.com

GALLARDO, Martha / Instituto Superior de Formación Docente "Escuela Normal Superior Sarmiento" -
mbgallardo2006@yahoo.com.ar

LLITERAS, María / Instituto Superior de Formación Docente "Escuela Normal Superior Sarmiento" -
mery_lliteras@hotmail.com

Eje: Educación en contextos diversos

Tipo de trabajo: investigación

» Palabras claves: educación de adultos – formación docente – curriculum – representaciones docentes

➤ Resumen

La Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006) delimita nuevas modalidades al interior del sistema educativo, siendo una de ellas la Educación de Jóvenes y Adultos. El problema a investigar procura indagar sobre: El abordaje curricular específico que se realiza de los contenidos vinculados con la Educación de Jóvenes y Adultos, en un Profesorado de Educación Primaria de la provincia de San Juan.

En San Juan, el título de Profesor de Educación Primaria habilita a los egresados para trabajar no sólo con niños sino también jóvenes y adultos. De allí el interés en investigar si los contenidos de la modalidad se explicitan como "saberes a enseñar". En el ámbito institucional interesa, además, indagar acerca de las representaciones construidas por los docentes en relación con la modalidad, puesto que ellas operan como modelos para interpretar la realidad y orientan la acción.

Para cumplir estos propósitos se está realizando un estudio descriptivo-transversal, con un tratamiento cualitativo de la información.

Ya se ha finalizado el análisis documental por lo cual puede concluirse que a nivel del Diseño Curricular Provincial sólo en dos instancias formativas del área de Formación General se encuentran contemplados los contenidos en cuestión. En relación con los Diseños Áulicos las temáticas de la modalidad no están incluidas de manera expresa y su desarrollo queda librado a las decisiones particulares de los profesores. Los datos de las encuestas están siendo procesados en este momento, pero puede inferirse que la mayoría de los docentes visualizan a la EDJA como campo laboral pero su abordaje es superficial e incidental, lo que podría deberse a la falta de una formación específica en el tema.

La temática seleccionada adquiere relevancia en la medida que permitirá repensar las prácticas educativas que asumen los ISFD que requieren hoy más que nunca, un vínculo profundo con los contextos de actuación de los futuros docentes.

➤ Problema de investigación

La inclusión educativa es un derecho de todos y, en este sentido, los principios de igualdad de oportunidades y participación democrática, deberían conjugarse con el fin de construir una sociedad más justa. En relación con ello, la Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006) delimita nuevas modalidades al interior del sistema educativo, siendo una de ellas la Educación de Jóvenes y Adultos.

Por su parte, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24/07 contempla a esta educación

como una de las orientaciones posibles de la formación docente. En el Diseño Curricular Jurisdiccional de la provincia de San Juan, aparece como contenido transversal junto a las modalidades Educación Rural y Educación Intercultural Bilingüe.

A partir de allí a la formación docente se le hacen otras demandas y se abren nuevas aristas: una de ellas, que es el objeto de interés de este trabajo, es la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA). El problema a investigar procura indagar sobre: la relación existente entre los contenidos de la modalidad presentes en el Diseño Curricular Jurisdiccional y los que aparecen en el PCI y en los diseños áulicos de las distintas unidades curriculares, Es decir el objetivo se orienta a indagar sobre el abordaje curricular específico que se realiza de los contenidos vinculados con la Educación de Jóvenes y Adultos, en un Profesorado de Educación Primaria de la provincia de San Juan.

El objeto de estudio vincula dos temáticas específicas: La Educación de Jóvenes y Adultos y La Formación Docente para este sector educativo.

El ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos comprende el conjunto de actividades educacionales para la población de quince años o más, que asiste a actividades organizadas tanto para completar la educación primaria y/o secundaria (educación formal de adultos) como la oferta educativa no formal e informal (UNESCO, 1997).

Con respecto a la Formación de Docentes para este ámbito, en la provincia de San Juan, está a cargo de los Institutos de Formación Docente. Así, el título de Profesor de Educación Primaria habilita a los egresados para trabajar no sólo con niños sino también con este sector poblacional. En este ámbito se han producido, a lo largo del tiempo, procesos de transformación, en el intento de ir dando respuestas a las múltiples demandas contextuales que también se modifican. Además, en la necesidad de responder y adaptarse a los procesos políticos, se han ajustado los marcos normativos que se plantean desde este nivel.

No obstante, y más allá de los cambios que se pretenden implementar desde las prescripciones normativas, dichos cambios están condicionados en su concreción por el sentido y significado que se les otorgue a nivel institucional y áulico. En este aspecto, adquiere relevancia el hecho que las prescripciones políticas se debaten, resignifican y/o reformulan entre los actores responsables de llevarlas a la práctica. Los docentes de cualquier institución educativa, reinterpretan el currículo oficial de acuerdo con significados, intenciones, representaciones, acciones, trayectorias y experiencias propias, atravesados a su vez, por el ámbito organizativo y la definición que la escuela construye de sí misma.

Distintos autores (Rivero, 1996; García Huidobro, 1994; Messina, 1993; Mendez Puga, 1998) coinciden en que la EDJA surge y continúa asociada a la visión de una educación compensatoria, remedial y no es reconocida como una actividad necesaria y fundamental en la agenda educativa del Estado. En este sentido, Puiggros (1992) considera que el reconocimiento de la igualdad de derechos de los sujetos educativos diversos y la legitimidad de sus formas múltiples de organización y producciones culturales, es otra condición para que la modernización siga vías democráticas. Ahora bien, el empobrecimiento que afecta a los sectores sociales que participan de las instituciones educativas dedicadas a la EDJA, unido a procesos de fragmentación y exclusión social, promueven una mirada o representación del alumno en términos de carencia, de lo que no tiene (Rodríguez, 1996).

Como contrapartida de lo dicho, debemos considerar que, cuando se trabaja sobre la formación y sobre todo la formación de adultos, un problema importante lo constituye el esfuerzo para que se puedan “saltar” los estereotipos, los prejuicios, los hábitos y entrar en un proceso de cambio (Enriquez, 2000). Tanto es así que las investigaciones en este campo indican que existe, en los destinatarios, una valoración positiva de la educación, que sigue siendo visualizada como un canal válido de movilidad social y para conseguir mejores puestos de trabajo. Esta apreciación tiene que ver más con las representaciones sociales preexistentes de la educación, que con la realidad socioeconómica actual (Lorenzatti, 2000; Rodríguez, op cit.). Carli (2003) considera que más allá de los debates acerca de la precariedad, atractivo o calidad de la enseñanza escolar, aquí se juega algo del orden de la transmisión institucional de la cultura en el espacio de la escolaridad: se trata de un espacio de representaciones de distintos sectores sociales.

Con respecto a las representaciones, Moscovici (2003) consideraba que el concepto de representación es aplicable en las sociedades modernas, ya que las representaciones son dinámicas y propias de un grupo específico: cultural, etario, económico. Asimismo, distinguió nítidamente el sentido

común, por un lado, de la ideología y la ciencia, por el otro. Estos últimos van juntos porque compar-ten el hecho de simplificar o esquematizar el mundo, tomando una distancia epistémica del mismo y son formas de conocimiento social altamente institucionalizado, a diferencia del sentido común. Este conocimiento construido argumentalmente se convierte en sentido común cuando es difundido y aceptado en la sociedad: constituye las creencias implícitas que, aún contradictorias y asistemáticas, prevalecen en el pensamiento y en las prácticas diarias. De allí que el pensamiento del sentido común se adquiera en las relaciones sociales de la vida cotidiana, en contacto con los otros miembros de la comunidad, sin ser necesaria una enseñanza explícita, por eso se lo suele llamar también “pensamiento ingenuo”, porque es propio del hombre de la calle. No produce conceptos válidos universalmente, sino representaciones válidas para cada caso particular (Moscovici & Hewstone, 1986, p. 679).

Se puede afirmar, entonces, que el sentido común es un conjunto de conocimientos que incluye las imágenes, tradiciones, observaciones y experiencias que poseen los individuos y están disponibles de manera espontánea utilizándose, en gran medida, sin pensar (Wagner & Hayes, 2011, p. 19). Cumplen un papel fundamental como modelos que interpretan la realidad y orientan la acción, por lo cual se hacen presentes cuando los individuos intentan resolver problemas o explicar situaciones de la realidad. Las personas que comparten el sentido común no razonan sobre él, no lo consideran como objeto de análisis: “se trata una participación vivida en la implementación de las creencias sociales, cuyos contenidos semánticos, además, se redefinen en función de las condiciones contextuales” (Castorina, Barreiro & Toscano, 2005, p. 222).

Por otra parte, cabe destacar que la educación de jóvenes y adultos no ha sido incluida como objeto de enseñanza ni como contenido de aprendizaje en los Diseños Jurisdiccionales hasta el año 2009 (fecha en la que se aprobó el Diseño Curricular Jurisdiccional actualmente vigente), allí aparece aparece por primera vez, como contenido transversal. Sin embargo los alumnos egresados del Profesorado de Educación Primaria encuentran en este ámbito un posible campo de inserción laboral. De esta manera, el campo de la educación de jóvenes y adultos, se ha manifestado como un área de vacancia en la formación docente hasta no hace mucho tiempo.

► *Objetivos*

OBJETIVO GENERAL

- » Determinar el estado de situación de los contenidos de la modalidad de EDJA, tanto en los Diseños Curriculares Jurisdiccional e Institucional como en las propuestas pedagógicas específicas diseñadas en el instituto formador.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- » Analizar los contenidos prescriptos de la EDJA en el Diseño Jurisdiccional.
- » Indagar acerca de la presencia o ausencia de los contenidos relacionados con la modalidad en las programaciones curriculares institucionales, desde una mirada situacional – local.
- » Describir las representaciones de los docentes vinculadas con los contenidos de la Educación de Jóvenes y Adultos.

► *Relevancia*

El trabajo intenta constituirse en un aporte significativo al tratamiento de una problemática particular del ISFD donde se inserta.

El mismo supone pensar en una educación inclusiva de sectores etarios de la población que por diversas razones, entre las cuales su condición social ocupa un lugar central, han quedado marginados de la misma.

Por ello, se hace indispensable que la formación docente brinde a sus egresados herramientas teórico- prácticas que les permitan actuar con responsabilidad y compromiso social en el ámbito

de esta modalidad. Dichas herramientas les posibilitará, entre otras cuestiones, reconocer la heterogeneidad de población escolar que convoca la EDJA, sus demandas legítimas, para traducirlas en propuestas pedagógicas adecuadas y flexibles, susceptibles de ser apropiadas por sus destinatarios. La convicción que sostiene esta propuesta se asienta en la idea de que el nivel de educación superior debe asumir el desafío de construir alternativas educativas capaces de dar respuesta al principio de inclusión educativa, para garantizar, de este modo, el derecho a la educación considerado hoy, como derecho social.

► *Diseño y metodología*

El presente es un estudio descriptivo-transversal ya que tiene por propósito describir cómo es y cómo se manifiesta un determinado fenómeno, intentando especificar y medir sus propiedades más importantes en un determinado grupo de personas. Además, al ser un estudio de tipo transversal, analiza un fenómeno en un momento dado (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 1991). La metodología es cualitativa, ya que busca “comprender y descubrir la especificidad de un hecho a partir de los significados que este tiene para los actores y el investigador” (Sirvent; 2006).

Se detallan a continuación algunos aspectos que permitirán operacionalizar el problema de investigación:

La unidad de análisis es el ISFD de la Escuela Normal Superior Sarmiento de la Provincia de San Juan y la dimensión que interesa describir la constituye el abordaje curricular de los contenidos de la Educación de Jóvenes y Adultos.

Los indicadores de esa dimensión son, básicamente, dos:

a) La presencia de los contenidos de la EDJA, en los diseños curriculares en sus diferentes niveles de concreción (Jurisdiccional, Institucional y áulico), analizando la coherencia interna entre los diferentes componentes de la planificación. Este aspecto permitirá considerar si la EDJA se explicita en la fundamentación y no en la selección de contenidos o bien que se enuncien y no se expliciten estrategias para su desarrollo, como así también tener en cuenta la priorización y tratamiento de dichos contenidos.

Consecuentemente, la fuente primaria de información la constituye los diferentes documentos curriculares de producción político-institucional.

b) Las representaciones de algunos docentes del ISFD respecto de la EDJA. Es necesario aclarar que la “muestra”, en ese caso, estará constituida por profesores del área de Formación General que dictan unidades curriculares relacionadas con nuestro objeto de estudio: Didáctica y Curriculum, Sujeto del Nivel Primario, Trayecto de la Práctica como así también las Didácticas de las cuatro áreas curriculares (en tercer año, en las que el desarrollo de los marcos teórico-prácticos es más avanzado.). Se trata de una muestra intencional no probabilística (Hernández Sampieri y otros, 1991) y la elección de los participantes que se incluyen dependen de un criterio establecido previamente por los investigadores: que sean docentes de unidades curriculares relacionadas con el tema en cuestión. De este modo la fuente primaria será la información proporcionada por los profesores.

Para la construcción de evidencia empírica se están utilizando los siguientes instrumentos:

-Análisis de documentación para determinar la presencia de elementos inclusivos, interpretando su sentido en el marco de la formación docente. Se considera el Plan de Estudios de la Formación Docente para el Nivel Primario de la Jurisdicción y, a nivel institucional, el Diseño Curricular Institucional, atendiendo a las propuestas de contenidos de la modalidad en las distintas Unidades Curriculares.

-Entrevistas en profundidad a algunos profesores, a partir de los cuales se elaborará un cuestionario semi-estructurado que se aplicará al resto. El objetivo de las primeras entrevistas se orienta a determinar ciertos ejes o factores que organizan las representaciones, es decir, los elementos más significativos del contenido de ellas, en las respuestas de la población estudiada sobre el tema en cuestión. Por ejemplo: ¿Cuáles son los significados que estos docentes atribuyen a la EDJA? ¿Cuáles son las valoraciones y actitudes que los docentes tienen sobre la EDJA? ¿Cómo se visualizan las representaciones de la EDJA en relación al desempeño laboral y social?

Conocer las representaciones de los docentes resulta relevante porque ellas son las que guían las actuaciones cotidianas cuando los profesores intentan resolver situaciones propias de la institución escolar. Asimismo, los contextos procuran las herramientas significantes que determinan el funcionamiento mental de los individuos que participan en ellos (Wagner & Hayes, 2011). Así se constituye el conocimiento práctico que se actualiza en cada decisión y en cada acción del docente en la realidad escolar.

En el análisis de la información se prevé triangular datos y para la obtención de conclusiones que, ulteriormente, pudieran implicar una propuesta de intervención.

► *Estado de avance y resultados preliminares*

Análisis realizado del Diseño Curricular Provincial. Se puede concluir que:

En el Campo de la Formación General los contenidos de la modalidad se encuentran formulados de manera explícita en solo dos unidades curriculares del Campo de la Formación General, pertenecientes al primer y segundo año de estudios.

En el Campo de la Práctica Profesional, la EDJA se contempla en todas las instancias de formación, de manera manifiesta.

En el Campo de la Formación Específica, si bien desde los marcos teóricos se considera que la formación que se brinda al futuro docente está orientada a un accionar con distintos sujetos y contextos (y se incluye al joven y adulto como sujetos de la educación primaria), al momento de enunciar la propuesta concreta, se omiten contenidos específicos que hagan referencia a qué y cómo enseñar a estos sujetos particulares.

Análisis de los Diseños Curriculares Áulicos

Este trabajo está siendo realizado en este momento y se tuvo acceso al Proyecto Curricular Institucional, allí se sintetizan las unidades curriculares que comprenden cada campo y se fundamentan los posicionamientos pedagógicos- didácticos institucionales, desde los cuales se parte, para la construcción de los diseños áulicos formulados por los profesores responsables de las distintas unidades curriculares. En este sentido, se evidencia que las concepciones teórico-educativas plasmadas en el documento, tienen una total correspondencia con las formuladas en el Diseño Curricular Jurisdiccional.

En relación con los contenidos transversales, entre los cuales se encuentran los de la EDJA, se explicita, de modo general, que se han tenido en cuenta al elaborar las propuestas áulicas.

Se visualiza que en este campo se ha respetado de manera lineal lo prescripto a nivel político, y no se han realizado especificaciones particulares a nivel institucional.

En el Campo de la Formación en la Práctica Profesional y en el de la Formación Específica, se advierte que no se han incluido contenidos de la EDJA, de manera explícita, en las unidades curriculares que forman parte de cada campo, sólo de manera implícita en la fundamentación.

Conclusiones del análisis de los Diseños Curriculares Áulicos

Del análisis realizado se puede inferir que las temáticas de la modalidad al no estar incluidas de manera expresa en las propuestas de contenidos, su desarrollo queda librado a las decisiones de los profesores, de quienes en primera y última instancia dependerá que las mismas sean consideradas o no, como objeto de enseñanza durante el desarrollo de las clases.

Conclusiones acerca de las representaciones docentes

Los datos de las entrevistas en profundidad están siendo procesados en este momento y los mismos servirán de base para la elaboración del cuestionario. Aún así puede inferirse que la mayoría

de los profesores visualizan a la EDJA como campo laboral y coinciden en reconocer la importancia de la inclusión de los contenidos de la modalidad pero declaran realizar un tratamiento superficial e incidental de los mismos. Una de las causas de dicha situación puede relacionarse con la falta de una formación específica de los profesores, la priorización del niño como sujeto de la educación y el desconocimiento de la presencia de la modalidad como contenido transversal en el curriculum.

Desarrollos ulteriores

Frente a esta situación, se propone generar al interior del instituto la construcción de espacios compartidos de reflexión, análisis y debate para repensar las prácticas, relacionadas con la inclusión de los contenidos de la EDJA en la formación de los alumnos. El propósito es que la EDJA no se vea sólo como un contenido de la formación, sino que su inserción en la trama curricular, permita desarrollar un bagaje conceptual, competencias y actitudes tendientes a la formación de un docente capaz de intervenir en este ámbito, identificando y resolviendo las problemáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje.

Otro de los aportes que se sugieren es la organización de instancias de formación y/o capacitación destinadas a los profesores de la institución, pensando que la ausencia de ofertas de formación no sólo afecta a los educadores de jóvenes y adultos sino también al formador de formadores. Con esta percepción se plantea una capacitación interna de los docentes, destinada a construir o fortalecer los conocimientos relacionados con la modalidad en el espacio local donde se desempeñan. Esta capacitación podría ser asumida por los docentes de la misma institución o de otras, incluidas las universidades, que conozcan, tengan experiencia o que hayan investigado en temáticas relacionadas con la EDJA. La tarea consistiría en impulsar espacios de formación y socialización de conocimientos teórico-metodológicos específicos de la modalidad, otros conocimientos particulares sobre el área en que los profesores trabajan y su impacto en la formación de los docentes e instituciones de este ámbito. De esta manera los especialistas dotarían de herramientas teórico-prácticas a los profesores del instituto.

De lo dicho, podemos inferir, que la EDJA necesita contar con educadores formados y actualizados, puesto que tal como lo enuncia Lorenzatti (2005): “La ausencia de formación específica sobre esta modalidad genera en los maestros incertidumbre y temores al no encontrar fácilmente respuestas a las dificultades que encuentran en sus prácticas” (p.39).

En las acciones que se pretenden desarrollar subyacen un conjunto de valores éticos por los que vale la pena luchar. Solo la propia acción, la realización de los procedimientos hipotéticos, permitirá analizar y juzgar si se orientan en el sentido deseado, o si es necesario corregir algunas ideas o fines que se persiguen. Y será siempre un proyecto inacabado, un proyecto que requiere de procesos reflexivos, sujeto a evaluación y ajuste permanente.

Se espera que este trabajo sirva de aporte al ISFD y que permita que muchos jóvenes y adultos puedan alcanzar metas educativas que seguramente vivencian como asignatura pendiente.

► Bibliografía

- » Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Ley de Educación Nacional Nº 26206*. Argentina.
- » Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). *Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 24/07*.
- » Argentina, Ministerio de Educación de Educación de San Juan (2009). *Diseño Curricular Jurisdiccional de la provincia de San Juan*.
- » Carli, S. (2003). *Educación pública. Historia y promesas*. En: Myriam Feldfeber (com) Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » Castorina, J., Barreiro, A. & Toscano, A. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En Castorina, J. (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 205-238). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Enriquez, E. (2000). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » García Huidobro, J. (1994). *Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos*. En Unesco/

- Unicef La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo, 15-51. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- » Hernández Sampieri, R., Fernández Callado, C. y Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: MacGraw-Hill.
 - » Lorenzatti, M. (2000). *Educación de jóvenes y adultos. Una zona oscura y casi desconocida*. En: Revista La Docente, Año 2 N° 5. Caja Complementaria de Previsión para la Actividad Docente. Buenos Aires.
 - » _ (2005) *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos*. Córdoba: Ferreira.
 - » Méndez Puga, A. (1998). Documento Base del Curso “Diseño curricular y diseño de la enseñanza en Educación Básica”. Centro de Cooperación Regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe. México: CREFAL.
 - » Messina, G. (1993). *Hacia una redefinición de la Educación Básica de Adultos (BA)*. En: La educación básica de adultos: la otra educación. Chile: UNESCO/OREALC.
 - » Moscovici, S. (2003). La conciencia social y su historia. En Castorina, J. (Comp.), *Representaciones Sociales* (p.11-91). Barcelona: Gedisa.
 - » Moscovici, S. & Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp.679-710). España: Paidós.
 - » Puiggros, A. (1992). *América Latina: crisis y prospectiva de la educación*. Buenos Aires: Aique.
 - » Rivero, J. (1996). *Enfoques y estrategias para la formación de educadores de jóvenes y adultos*. En: Revista La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política N° 12 y 13. Chile: Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
 - » Rodríguez, L. (1996) *.Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión*. En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año 5. N° 5. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Buenos Aires: Miño y Dávila.
 - » Sirvent M.T. *El Proceso de Investigación 2006*. Investigación y Estadística I. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
 - » UNESCO (1997). Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos.
 - » Disponible en <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepspa.pdf>
 - » Wagner, W. & Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.

Diversidad de voces sobre la discapacidad en la modalidad de educación de jóvenes y adultos

CARBÓ, Anahí/ Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Filosofía y Humanidades – Escuela de Ciencias de la Educación- *anahi_carbo@hotmail.com*

SCHABNER, Dagma Abigail / Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Filosofía y Humanidades – Escuela de Ciencias de la Educación- *dagma321@hotmail.com*

ZANETTI Luisina José/ Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Filosofía y Humanidades – Escuela de Ciencias de la Educación- *luisinaj.zanetti@hotmail.com*

.....
Eje: Educación en contextos diversos
.....

» *Palabras claves: Discapacidad, Centro de Educación de Nivel Primario de Adultos.*

En este trabajo se presentarán avances de una investigación que aborda las trayectorias socioeducativas de los estudiantes con discapacidad que asisten a un Centro de Educación de Nivel Primario de Adultos, realizado en la ciudad de Córdoba, dirigido por María del Carmen Lorenzatti, para acreditar la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

El objetivo general que guía esta investigación es generar conocimiento sobre las problemáticas de los estudiantes con discapacidad en los espacios educativos formales de adultos, en permanente diálogo con los aspectos sociales, culturales, históricos y contextuales. Es por ello que, en esta ponencia, se presentan las primeras aproximaciones a la reconstrucción de las voces sobre discapacidad de los diferentes actores involucrados en la educación de personas con discapacidad. Profundizaremos en los discursos y las implicancias de los mismos en la educación y trayectorias de los estudiantes con discapacidad.

► INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta resultados de una investigación que está siendo realizada en la ciudad de Córdoba, en un Centro de Educación Primaria de Adultos de gestión pública, para la acreditación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, titulada “Las trayectorias socioeducativas de los estudiantes con discapacidad en la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos”.

Es pertinente señalar que, como equipo de investigación, realizamos los primeros acercamientos a instituciones de nivel primario de adultos en el año 2014 en dos instituciones de educación primaria de adultos. En ambos casos, se observó que la presencia de estudiantes con discapacidad conformaba un significativo porcentaje de la matrícula y los docentes expresaban su preocupación por la presencia de la discapacidad en las aulas. Es por ello que se define nuestro interés por conocer qué ocurre y que ha sucedido con los estudiantes con discapacidad en sus procesos educativos a lo largo de su vida.

Este trabajo se construye como continuidad de la ponencia presentada en el marco de las “Jornadas de Educación y Trabajo de Jóvenes y Adultos a lo largo de la vida”¹. En esa oportunidad expusimos las primeras aproximaciones realizadas en torno al *lugar* que tienen estos estudiantes en la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos. En consonancia con ello, en esta ocasión, desarrollaremos la reconstrucción de las voces de los diferentes actores involucrados en la educación de personas con discapacidad, profundizando en los discursos y las implicancias sobre *discapacidad*.

.....
¹ Jornadas “Educación y Trabajo de Jóvenes y Adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias” Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación UBA FFyL Ciudad de Buenos Aires. 2016.

En primer lugar presentamos las aproximaciones teóricas, luego compartimos los aspectos metodológicos y por último las reflexiones que nos invitan a seguir problematizando sobre la discapacidad en la modalidad permanente de Jóvenes y Adultos.

➤ APROXIMACIONES TEÓRICAS CONCEPTUALES

Se entiende por sujeto con discapacidad a “aquellos que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, pág. 4).

Palacios (2008) ha definido tres modelos teóricos. Uno de ellos es el de la “Prescindencia”, considera que el motivo de la discapacidad es religioso y se describe a la persona con discapacidad como “anormal”. Bajo este paradigma, la forma de comprender el trabajo con las personas con discapacidad entiende que el sujeto va a tener una dependencia de los demás y que se debe realizar un sometimiento de los mismos, en pos de su normalización.

Otro modelo es el “Rehabilitador” que comprende que la discapacidad tiene causas científicas y se alude a la diversidad funcional en términos de salud o enfermedad. Se busca normalizar a los discapacitados y lograr una asimilación de ellos a los demás.

El tercero y desde el cual se inscribe las políticas actuales y el enfoque en el cual se enmarca esta investigación, es el “Modelo Social”, los principios de base que lo configuran son:

“1- Causas en gran medida sociales: no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad.

2- Utilidad para la comunidad: se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia”.
(Palacios, 2008, pág. 103)

Este autor considera la discapacidad como “la desventaja o restricción de actividad, causada por la organización social que no considera, o considera en forma insuficiente, a las personas que tienen diversidades funcionales, y por ello las excluye de la participación en las actividades de la sociedad” (Palacios, 2008, pág. 123).

Este modelo considera la discapacidad como una cuestión de derechos humanos. La perspectiva parte desde una mirada integral que afirma que todas las personas tienen los mismos derechos, fundamentales y básicos. Tomando los aportes de Acuña y Bulit Goñi “pasa de ser una temática en la que el foco era “la persona” como portadora de una discapacidad, a centrar el análisis en “los derechos” de esa persona con discapacidad” (2010, pág. 24).

➤ APROXIMACIONES METODOLÓGICAS

A partir de comprender la discapacidad como una construcción social, es decir, situada y que se reconstruye en las interacciones entre los sujetos y la sociedad, afirmamos la necesidad de entablar un permanente diálogo con los aspectos sociales, culturales, históricos y contextuales en los que se desenvuelven y relacionan los sujetos.

Las estrategias metodológicas que se utilizan permiten entramar procesos socioculturales y políticos con los procesos vividos y significados por los sujetos. Se identifica entre ellas la observación participante, que Taylor y Bogdan describen como la “interacción social entre el investigador y los informantes, durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor & Bogdan (1987), citados en Achilli, 2005, pág. 67). Se utiliza esta estrategia con el objetivo de acercarnos al espacio institucional, formando parte de la cotidianidad y conociendo a los estudiantes con discapacidad de la misma, con el propósito de registrar las interacciones, recolectar información y familiarizarnos con los estudiantes en la dinámica de las clases.

Se complementan las observaciones con el registro etnográfico, el cual permite, al decir de Rockwell (1987), documentar lo no documentando y realizar acercamientos a la lógica de la vida cotidiana de los sujetos.

Siguiendo los aportes de Taylor y Bogdan (1987), realizamos entrevistas en profundidad para reconstruir las trayectorias socioeducativas de los estudiantes con discapacidad y poder retomar las voces de los actores que son partícipes de estas trayectorias. Elegimos centrar nuestra reconstrucción de las trayectorias tres estudiantes con discapacidad que asisten a la escuela. Ellos son Alejandro, Juan y Fernando, quienes tienen una segunda institución que interviene en su escolarización. La misma es un Centro Terapéutico de la ciudad de Córdoba que trabaja con personas con discapacidad.

En este trabajo recuperamos las entrevistas realizadas a la maestra y directora de la escuela, la ex directora de la misma y la psicopedagoga del Centro Terapéutico. Es pertinente señalar que, como profundizamos sobre los discursos con discapacidad, las personas entrevistadas amplían nuestro objeto de trabajo al reconocer en sus relatos la presencia de otras personas con discapacidad en la escuela.

➤ *DIVERSAS VOCES SOBRE LA DISCAPACIDAD*

Reconocemos que han existido y coexisten diferentes miradas en torno a la discapacidad, los sujetos con discapacidad y las formas de entender el trabajo con ello. En este apartado presentamos las distintas las voces de los actores involucrados en la escolaridad actual de los estudiantes. Como forma de organizar y exponer la información agrupamos las mismas en tres núcleos denominados discapacidad, aprendizajes y certificación de los estudios; personas con certificado de discapacidad; y pluralidad de términos para referir a la discapacidad.

➤ *Discapacidad, aprendizajes y certificación de los estudios*

En los discursos de los actores, podemos identificar que se genera una relación entre la persona que tiene discapacidad y aquella que tiene alguna dificultad para aprender lo que se enseña en la escuela. Es interesante ver cómo esta diferencia con los otros estudiantes es vivida por algunos actores, como por ejemplo la maestra, como una situación problemática, que genera frustración.

Maestra: Claro. Y en general, había varias personas porque hay muchas que tienen un retraso o no sé qué tienen porque la verdad que yo no los puedo diagnosticar. O tienen algo, un bloqueo emocional o algo, que no pueden aprender. Entonces yo al principio me sentía como muy frustrada y decía que estoy haciendo acá. Y ya después como que le agarré la vuelta. Y veo que ellos aprenden a su ritmo, pero en un principio me sentía frustrada por eso.

A su vez, este discurso se complementa con una visión que sostiene que los estudiantes no sólo tienen problemas para aprender, sino que tienen un “tope” que está dado por su condición de persona con discapacidad. Recuperamos especialmente un fragmento de la ex-directora de la escuela, quien antes de trasladarse a otra sede, propuso egresar a los estudiantes con discapacidad objeto de la presente investigación.

Entrevistadora: ¿Qué objetivos sostenían la decisión de egresar a los estudiantes?

Ex directora: (...) Entonces y obviamente sabíamos de que, tenía un tope, no se si decirlo así... a lo mejor está mal lo que digo, pero entonces decimos bueno de poder egresarlo, sabiendo que él transitó por la escuela primaria, logró bastante porque logró escribir su nombre, logró leer, dentro de las posibilidades porque era muy poco comunicativo pero si se hacía entender, o sea hablaba bien y todo pero muy poco comunicativo, logramos poder relacionar esto de la lectoescritura, la palabra, el texto, una imagen. Y bueno, eso fue lo que... uno de los objetivos con él específicamente. Y con los otros chicos, bueno... necesitaban transitar a lo mejor un tiempo más...

Nos interrogamos cómo se determina que un estudiante con discapacidad finalice la escuela y quién determina qué saberes y aprendizajes tiene que acreditar un alumno con discapacidad para conseguir el título de finalización de estudios de nivel primario. Y nuevamente observamos que la evaluación en torno a la acreditación de los contenidos mínimos para definir el egreso de la modalidad está vinculada con las posibilidades de aprender de estas personas, según el criterio de cada actor que se involucra en su escolaridad.

Recuperamos la voz de la psicopedagoga del Centro Terapéutico quien, desde su posición, también se expresa en torno a las posibilidades de aprender de estos alumnos, haciendo referencia al intento de egreso de los estudiantes.

Psicopedagoga: Porque, porque la directora anterior se fue el año pasado (...) ella quiso darles el título a los chicos. (...) Y no!... Nosotros no estuvimos de acuerdo con eso... No por muchas causas. Dos recién habían comenzado y tienen, digamos para seguir trabajando un montón de cosas. Seguir aprendiendo. El tercero menos, porque no ha accedido, a la lecto-escritura de la misma forma que los otros dos chicos, y todavía no sabe leer.

Desde una postura que dista de la voz de la ex-directora, la psicopedagoga enfatiza que existe esta relación entre la discapacidad y el aprendizaje de los alumnos, pero apuesta a que se puede trabajar para potenciar los aprendizajes. Como ella dice, pueden seguir aprendiendo. Se enfatiza aquí el lugar de la escuela de adultos como una institución que puede ampliar las posibilidades de los estudiantes. Y volvemos a recuperar la voz de la maestra actual de los chicos quien, considerando la diferencia de las maneras de aprender de los estudiantes, sostiene que hay momentos especiales en la escolaridad de los alumnos donde “hacen un click” y aprenden.

Maestra: (...) Pero como a él como que le ha hecho un click y está avanzando, avanzando, me preguntaron si podía venir el jueves y le dije que sí, que no había drama.

► *Personas con certificado de discapacidad*

Se hace presente en los discursos, en estas voces que se nos presentan en las entrevistas y en las observaciones, una segunda línea de profundización que refiere a las personas con discapacidad como aquellas que tienen un certificado que acredite y/o legitime la realidad de estos estudiantes. Recuperamos principalmente a la maestra quien responde lo siguiente ante la pregunta si siempre hubo personas con discapacidad en la modalidad desde su experiencia.

Maestra: Por ejemplo, no sé si lo conoces a José, al hijo de la María. (...) Uno de los hijos tiene el certificado, lo tuvo en su momento. Ya se venció porque viste que eso tiene un tiempo, un plazo, no sé muy bien como es. Él tenía según lo que ella me explicó porque yo no sé, él tenía retraso mental. Y según lo que ella me dijo en esa evaluación tenía 6 años cronológicos, lo que le había dado en su momento. Y después no sé, como nunca más lo renovaron no sé (...)

Es a través del certificado con discapacidad y de los términos médicos relacionados al mismo que se construye una particular manera de describir a estos estudiantes. Surgen en las entrevistas los términos diagnóstico, retraso, discapacidad leve, las cuales hacen referencia a un lenguaje que excede lo educativo, que es apropiado por estos actores.

Maestra: Después tenemos otro, el Marcos, lo tenes que conocer. Marcos también tiene como un retraso. Y después también está Maicol que es uno chiquito que viene una vez cada tanto... Ese chico también. No te puedo decir yo el diagnóstico pero tiene...

Es importante destacar que esta asociación de la persona con discapacidad y el certificado cumple diversas funciones. Por un lado, se constituye en la estrategia para que las docentes pongan nombre

a aquello que observan como diferente en las aulas. La directora nos decía:

Directora: Por ejemplo, otra cosa, no existe que la modalidad tenga maestra integradora, no existe, tampoco existe la posibilidad de que uno pueda decirle a un adulto vaya haya y pida el certificado, a ver qué discapacidad tiene, es gente grande, no es como cuando trabajamos con niños.

Y por el otro, reconocemos que el certificado muestra otra realidad que es la de legitimar una dificultad con un papel, contracara de las asignaciones individuales deliberada de discapacidad a quien no cumple con las expectativas de la docente. En palabras de la Directora:

Directora- Sí, mirá Karen, se tiene que recibir, ella tiene 18 años, Karen tiene un certificado que dice, discapacidad leve, pero ella ve, comprende, entiende, se traba para contar, en la serie numérica, pero ella por ejemplo no puede estar más de tres años en la escuela, entonces pasará con la leyenda, que tiene NEE, cómo harán en el secundario, no sé, porque ella tiene limitaciones, tiene su certificado...

► *La pluralidad de terminologías para hacer referencia a la discapacidad*

Nuestra tercera línea de trabajo a presentar hoy toma en consideración esta última cita de la docente que menciona las necesidades educativas especiales. Se hace presente en los discursos de todas las personas entrevistadas a la fecha una pluralidad de conceptos que definen la condición de las personas con discapacidad. Y no sólo un vocabulario plural, sino con jerarquizaciones en las que cada término refiere a determinadas posibilidades de aprendizaje de los sujetos.

Entre ellas destacamos la referencia a la categoría analfabeto estructural que menciona la Directora, la cual da cuenta de la persona con discapacidad que no tendría, según sus palabras, posibilidad de aprender.

Directora- Yo le contaba a ella que ahí va un alumno que se llama Dieguito, es un analfabeto estructural, alguien puede decir uy que duro llamarlo así, pero cuando yo entré en el 2005, Diego ya era alumno, y la carpeta de Diego son ma, me, mi, mo, mu, y por ahí te escribe mamá, roma, pero él no te lee las letras, las sílabas, sabe las letras, pero no decir sa dice la sss y la a o la mmmm de mamá. Nunca las pudo juntar. Si puede sumar y restar con palitos. Entonces yo veo la diferencia con los chicos de acá (alude a los tres alumnos con discapacidad del Centro Terapéutico), ellos pueden leer, con dificultad pero pueden leer. Dieguito no.

Entrevistadora- ¿qué es un analfabeto estructural?

Directora- es el que no puede aprender, como te digo, no puede leer, no puede salir del ma me mi mo mu, porque si lee mamá, es capaz que sea casualidad, no más. No entiende como se juntan las letras o las sílabas, y su nombre, se supone que lo tiene que saber, es su nombre, y lo sabe de memoria, el nombre de la hija y yo le pregunto, ¿qué dice acá? Y él no puede saber...

Se distingue este discurso de la mención a las necesidades educativas especiales que engloba a las personas con dificultades pero con posibilidades de aprender determinados contenidos.

Directora- (...) yo decía, pero él no es un alumno con NEE. Él no entiende lo que yo estoy escribiendo. Con NEE, son los chicos del Centro Terapéutico, ellos pueden aprender, leen, suman, restan, hasta pueden aprender a multiplicar. Y Diego, si bien es un chico con super NEE, no puedo enseñarle nada, de mi parte, psicóloga no soy y no he estudiado para maestra especial, yo no tengo herramienta, para enseñarle a estos chicos con problemas.

Y se contrasta con una definición y asociación de la discapacidad como una dificultad que presenta la persona, quien ante la pregunta de cómo definiría las personas con discapacidad responde lo siguiente:

Maestra: Que tenes una dificultad para algo. Pasa que yo no la veo a la discapacidad. Yo creo que vos podés hacer, lo que te falta por un lado lo podés compensar por el otro. O sea, nunca me lo había a preguntado esto. (...) Lo que pasa es que a mí... Yo veo que ellos pueden trabajar. No lo veo como que no pueden. (...) No es que estos tres tienen discapacidad, tienen un certificado y vienen del Centro Terapéutico. No. Son alumnos, nada más que eso. Es más, nunca me lo había preguntado a esto.

» *Para seguir pensando*

La intención de recuperar las diversas voces que se pueden encontrar en diario escolar de estos estudiantes, se fundamenta a partir del reconocimiento de qué las significaciones de cada una de estas personas contribuía a la construcción de los lugares de los estudiantes con discapacidad en esta escuela primaria de jóvenes y adultos.

El punto de partida para esta ponencia fue indagar como aquellos actores institucionales, tanto de la escuela como del Centro Terapéutico, interpretan y se posicionan ante la discapacidad y cómo ello repercute en el otro estudiante, en “este lugar” que tienen en las escuelas, en la enseñanza y en el trabajo pedagógico. Logramos visualizar que, en principio, las concepciones que sostienen acerca de la discapacidad se fundamentan en el sentido común y la experiencia personal de cada uno de estos actores. Y son éstas las definiciones que se recuperan para definir los criterios pedagógicos a la hora de tomar decisiones que afectan las trayectorias socioeducativas de los estudiantes con discapacidad.

Es nuestro interés seguir poniendo en tensión, preguntando y profundizando acerca de aquellas creencias y supuestos que los diferentes actores tienen acerca de las personas con discapacidad, reflexionando por qué se le asigna discapacidad a un adulto. ¿Por qué “le cuesta”? ¿por qué necesita más atención u otra forma de explicación?, ¿por qué se le enseña de una manera que no recupera los conocimientos que tiene?

Algunas de estas preguntas exceden el alcance de nuestra pretendida investigación pero sin embargo, es un pequeño aporte a la reconstrucción del campo de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y a la comprensión en torno a estos sujetos que lo habitan y lo construyen.

» *Bibliografía*

- » Acuña, C. H., & Bulit Goñi, L. G. (2010). Políticas sobre la discapacidad en Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- » Armas Bollazzi, S. M. (Enero - Abril de 2006). Educación especial y educación de adultos. *Decisio*, 13.
- » Asamblea General de Naciones Unidas. (13 de Diciembre de 2006). Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York, Estados Unidos.
- » Consejo Federal de Educación. (30 de Septiembre de 2010). Resolución N° 118. Anexo I: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base. Iguazú, Misiones, Argentina.
- » Consejo Federal de Educación. (2011). Resolución N° 144. Educación Especial. Argentina.
- » Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1997). Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFITEA V). Hamburgo.
- » Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). CONFITEA VI. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Belém/Brasil: Marco de acción de Belém.
- » Palacios, A. (2008). El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (Vol. 1). Madrid, España: Grupo Editorial CINCA.
- » Poder Ejecutivo Nacional. (14 de Diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- » Sinisi, L., & Montesino, M. P. (2010). Trayectorias Socio-educativas de jóvenes y adultos. Sus experiencias con la escuela media. (Vol. 1). (D. N. Educativa, Ed.) Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Representaciones sociales sobre educación por parte de jóvenes de sectores populares de Mataderos y Villa 15 (CABA) en situación educativa de riesgo. Primeros avances en la articulación teórica y caracterización del grupo y su contexto

CASTAÑEDA AGÜERO, Juan Pablo / IICE-UBA - jpabloc1986@gmail.com

Eje: Educación en contextos diversos

Tipo de trabajo: investigación

» *Palabras claves: Representaciones Sociales - Demanda potencial prioritaria por EDJA - Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) - Educación Inicial - Jóvenes de sectores populares*

► *Resumen*

Esta ponencia tiene como propósito compartir los primeros avances de una investigación referida al estudio de las representaciones sociales sobre educación por parte de jóvenes de sectores populares de Mataderos y Villa 15 (CABA) en situación educativa de riesgo (Sirvent y Llosa, 2001), es decir, con primaria incompleta o completa, o secundaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado.

Tomando en cuenta la perspectiva de la Educación Permanente, que concibe a la educación como necesidad y derecho a lo largo de toda la vida abarcando tanto la Educación Inicial (en la cual se incluye fundamentalmente todos los niveles educativos formales), la Educación de Jóvenes y Adultos, y los Aprendizajes Sociales; esta investigación se plantea como objetivo comprender cómo la población joven de los sectores populares de Mataderos y Villa 15 en situación educativa de riesgo, se representa la Educación Inicial (en cuanto a los niveles primario y secundario) y la Educación de Jóvenes y Adultos, dirigida a la culminación de los niveles educativos primario y secundario. Con el avance de esta investigación, se buscará comprender posibles relaciones entre estas representaciones sociales y la situación educativa actual de estos jóvenes.

A partir de los objetivos planteados, se adopta un abordaje metodológico de tipo cualitativo a efectos de identificar y comprender dichas representaciones sociales en el entramado social y cultural en el que este grupo de jóvenes las producen y circulan.

En esta ponencia, se describirá la situación problemática a partir de la cual se fundamenta la pregunta de investigación; la articulación teórica del marco de referencia; y la delimitación del objeto de estudio a partir de esta articulación. Finalmente, se presentarán los avances en relación a las primeras aproximaciones del trabajo con la información empírica, tanto a través del procesamiento de datos de distintas fuentes secundarias como a partir del trabajo en terreno.

► *Introducción*

Partiendo de la identificación de la situación educativa de jóvenes de los barrios de Mataderos y Villa 15 (CABA) que asistieron pero ya no asisten a la escuela, y tienen primario incompleto o

completo, o el secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado, es decir, que se encuentran en situación educativa de riesgo² (Sirvent y Llosa, 2001), esta investigación se plantea como objetivo comprender cómo esta población se representa la Educación Inicial³ (en cuanto a los niveles primario y secundario) y la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), dirigida a la culminación de los niveles educativos primario y secundario. Con el avance de la investigación, se buscará comprender posibles relaciones entre estas representaciones sociales sobre la educación y la actual situación educativa de estos jóvenes.

Este estudio se inscribe en el marco del Proyecto UBACYT 2014-2017: Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: identificación y conformación de la red de factores y procesos que se articulan como condiciones de la construcción de la demanda individual y social por educación permanente (Dirección Dra. Sirvent – Codirección Dra. Llosa) y de la Beca UBACYT de Maestría, período 2015-2017, *Representaciones sociales sobre educación por parte de jóvenes de sectores populares de Mataderos y Villa 15 en situación educativa de riesgo, con secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado, a la luz de sus biografías educativas* (Directora de beca: Dra. Sandra Llosa), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la FFyL-UBA.

De acuerdo a los objetivos planteados, se adopta un abordaje metodológico de tipo cualitativo a efectos de identificar y comprender dichas representaciones sociales en el entramado social y cultural en el que este grupo de jóvenes las producen y circulan. A partir del interjuego entre teoría e información empírica, se buscará generar nuevas categorías teóricas que permitan profundizar en esta comprensión y en la generación de conocimiento.

A continuación se presentarán los primeros avances de esta investigación, abordando la situación problemática a partir de la cual se fundamenta la pregunta de investigación; la articulación teórica del marco de referencia, especialmente a partir de mi introducción a un campo de conocimiento nuevo como lo es la Teoría de las Representaciones Sociales; y la delimitación del objeto de estudio a partir de esta articulación. Finalmente, se presentarán los primeros avances a partir de las aproximaciones del trabajo con la información empírica.

► *La demanda potencial prioritaria por EDJA y los factores psicosociales intervinientes en la construcción de esa demanda.*

Sirvent y equipo han venido caracterizando la situación educativa de riesgo como parte de sus estudios sobre la demanda por EDJA. Con apoyo en la evidencia empírica construida hasta el momento, afirman que la demanda por educación permanente refiere a un proceso complejo que implica la conversión de una Demanda Potencial en Demanda Efectiva y en Demanda Social (Sirvent, 1992). De acuerdo a Sirvent y equipo (Sirvent, Toubes y otras, 2007), la *Demanda Potencial* refiere al conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de educación de adultos, que pueden o no concretarse a través de la inserción en alguna de las ofertas existentes. Se trata de la población joven y adulta que debería demandar en relación con una necesidad educativa y lo hace o no lo hace; y se ha identificado a partir de los datos cuantitativos referidos al nivel educativo alcanzado por la población. La *Demanda Efectiva*, en tanto, refiere a aquellas aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en alguna de las instancias destinadas a jóvenes y adultos en un momento determinado, identificándose a partir de datos referidos a la matrícula en establecimientos de EDJA⁴.

2 El concepto de situación educativa de riesgo será ampliado más adelante durante el desarrollo de esta ponencia.

3 Desde la perspectiva de la Educación Permanente, la educación es pensada de manera integral abarcando tanto la Educación Inicial (la cual incluye fundamentalmente todos los niveles educativos formales desde el preescolar, la escuela primaria, media, y el nivel terciario universitario y no universitario. Es llamada Educación Inicial en tanto “debería ser el lugar donde “aprender a aprender”, para servir de “despegue” para una educación a lo largo de toda la vida” (Sirvent, Toubes y otros, 2006: 9), como la EDJA (que abarca un amplio campo de instancias educativas heterogéneas dirigidas fundamentalmente a la población de 15 años y más que ya no está en la escuela, e incluye tanto a las actividades organizadas para completar los niveles educativos formales de la Educación Inicial, como a aquellas orientadas al trabajo, a la vida familiar, la vivienda, la salud, la recreación y el tiempo liberado, la participación social y la política, a lo largo de toda la vida); y los Aprendizajes Sociales, que corresponden a procesos de aprendizajes no intencionales e inestructurados que se producen durante toda la vida de los individuos y grupos, por formar parte de un determinado contexto sociocultural en el que se suceden las experiencias de la vida cotidiana (Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2006: 9-10).

4 La *Demanda Social*, en tanto, refiere a una expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones, que los miembros de un

En el marco de las investigaciones de este equipo, a partir del procesamiento de datos censales del año 2010 realizado por el Subproyecto de Estudio de la Demanda Potencial por EDJA en el cual participo y que es parte del Proyecto UBACyT en que se inscribe esta investigación, hemos identificado el nivel educativo alcanzado actualmente por la población de 15 años y más que asistió y ya no asiste a la escuela.

De acuerdo al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, se ha identificado que en el País el 58% de la población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela (14.075.486 de jóvenes y adultos) tienen el primario incompleto o completo, o el secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado (es decir, se encuentran por debajo del nivel educativo de riesgo). Para CABA, este porcentaje llega a un 30%, es decir, 599.921 personas (Topasso, Castañeda, Ferri, 2015).

En CABA se observa que, al comparar la situación educativa de la población según franjas censales de edad, la población más joven (especialmente la de 15 a 19 años alcanzando un 61%), y en mayor medida la que vive en hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI)⁵ (alcanzando un 75% para esa misma franja de edad), es la que presenta mayor porcentaje de personas que asistieron pero ya no asisten a la escuela y tienen como máximo nivel educativo alcanzado el primario incompleto o completo, o el secundario incompleto (Topasso, Castañeda, Ferri, 2015).

Considerando la población total de 15 a 24 años de edad de CABA que asistió pero ya no asiste a la escuela, el 39% (55.051 jóvenes) se encuentran por debajo del nivel educativo de riesgo. Estos porcentajes aumentan al observar las Comunas del sur de la Ciudad (como las Comunas 8 y 9 en donde se encuentran los barrios de Villa 15 y Mataderos, respectivamente).

En la Comuna 8, el 58% de los jóvenes de 15 a 24 años que asistieron pero ya no asisten a la escuela, tienen como máximo nivel educativo alcanzado el primario incompleto o completo, o el secundario incompleto (se trata de 10.178 jóvenes). En la Comuna 9, en tanto, se identifica que el 43% (3.962) de los jóvenes de esta franja de edad que asistieron pero ya no asisten a la escuela, se encuentran en esta situación educativa.

A través de este procesamiento se ha vuelto a identificar, tal como lo vienen señalando los trabajos precedentes de este Equipo UBACyT (Sirvent y Llosa, 1998, 2001; Sirvent y Topasso, 2007) la relación de injusticia social que vincula la situación educativa alcanzada con la situación de pobreza de la población (según NBI). Al considerar la población joven con NBI, la situación educativa se vuelve aún más crítica. Para la Comuna 8, de los jóvenes de 15 a 24 años que asistieron pero ya no asisten a la escuela y viven en hogares con NBI, el 70% de ellos se encuentra por debajo del Nivel Educativo de Riesgo. En la Comuna 9, en tanto, este porcentaje ascienden a un 61%.

Para Ciudad de Buenos Aires, estos datos resultan aún más significativos al considerar que desde el año 2002, la Ley N° 898 extiende en el ámbito del sistema educativo de C.A.B.A. la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio, en todas sus modalidades y orientaciones. Esto ha sido refrendado por la Ley de educación Nacional N° 26206 del año 2006, la cual establece la obligatoriedad del nivel secundario para todo el país.

La situación educativa antes descrita, ha sido conceptualizada como *situación educativa de riesgo* (Sirvent y Llosa, 1998, 2001; Sirvent y Topasso, 2007). Basándose en investigaciones previas y distintos antecedentes (ver Sirvent y Llosa, 2001), la situación educativa de riesgo ha sido definida por Sirvent y equipo como "la probabilidad estadística que tiene un conjunto de la población de quedar marginado, de distintas maneras y diferentes grados, de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones sociopolíticas y económicas de nuestro país" (Sirvent y Topasso, 2007: 6).

Este concepto no plantea una relación mecánica, determinista, entre el nivel educativo alcanzado y la probabilidad o no de un futuro de marginación (Sirvent y Llosa 2001). Sino más bien, se trata de un concepto que denuncia la injusticia social que vive un sector de la población en relación al derecho de la educación, alertando sobre la probabilidad estadística que tiene esta población de verse limitada su participación en ámbitos económicos, políticos, sociales y educativos.

Este vínculo entre el nivel educativo alcanzado y la posibilidad de participación en diferentes

grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas.

5 De acuerdo al INDEC, se consideran hogares con NBI a aquellos que presentan al menos una de las siguientes características: a) Vivienda inconveniente; b) Carencias sanitarias; c) Condiciones de Hacinamiento; d) Inasistencia escolar; y e) Capacidad de subsistencia.

ámbitos de la vida cotidiana en nuestra sociedad, también ha sido señalado recientemente por diferentes autores, los cuales han remarcado la relación entre educación y justicia social como una condición necesaria para procesos de inclusión social, construcción de demandas, proyectos de vida y satisfacción de derechos ciudadanos básicos (Brusilovsky, 2012; Tedesco, 2012; Riquelme, 2010). En este sentido, también se han distinguido *grupos en desventaja relativa en el mercado de trabajo de acuerdo a la educación* (Riquelme, 2010). El alcance de la situación educativa de riesgo en las propias trayectorias educativas de las personas ha sido mencionado también en diversas investigaciones, las cuales han reafirmado la existencia del *principio de avance acumulativo en educación*, identificando el nivel alcanzado en la Educación Inicial como el predictor más fuerte de la inserción en instancias de EDJA a lo largo de la vida. En su contracara negativa, el principio de avance acumulativo indica la probabilidad de que *quien menos educación tiene, menos educación demanda y se apropia* (Sirvent 1992; Belanger y Federigui, 2004; Riquelme, 2010; Sirvent y Llosa, 2011).

De acuerdo a Sirvent y Topasso (2007), esta población en situación educativa de riesgo es considerada como Demanda Potencial prioritaria, al presentar una carencia educativa objetiva que con urgencia debe ser satisfecha ante la posibilidad de la marginación de la vida política, social, económica y educativa como fue antes mencionado.

Desde la perspectiva de Sirvent y Llosa (2001) se asume que pueden existir procesos de ruptura del nivel educativo de riesgo, a través de experiencias de participación y de aprendizajes en un entramado de factores políticos y sociales que puedan facilitar esta ruptura. Sin embargo, pese a la urgencia social para su satisfacción, el reconocimiento de esta necesidad educativa por parte de las personas y la expresión individual y social para su satisfacción, es un proceso complejo que implica múltiples aprendizajes (Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2006), y en donde intervienen tanto factores socio-estructurales que hacen a las condiciones de vida en las cuales se encuentra esta población, como factores psicosociales (entre ellos, las representaciones sociales) producidos por los grupos sociales en su particular posicionamiento en el contexto económico, social y político en el que viven. En este sentido, Sirvent ha identificado a lo largo de sus investigaciones que en los grupos socialmente periféricos existe una brecha entre las necesidades reales y el reconocimiento de las mismas. En esta brecha, se ha identificado la intervención de representaciones sociales o imágenes sobre los hechos de la vida cotidiana que pueden ser inhibitorias del reconocimiento de estas necesidades (Sirvent, 1986; Llosa, 2010).

Retomando los antecedentes trabajados, en esta investigación las Representaciones Sociales son asumidas como parte de los factores psicosociales intervinientes, entramados junto con otros factores estructurales de tipo político, económico y social, tanto en el reconocimiento de las necesidades educativas objetivas por parte de los individuos y grupos sociales, como en la identificación del satisfactor de esa necesidad y la expresión de la demanda individual y social por educación.

► *La delimitación del objeto de estudio desde la perspectiva de la Teoría de las Representaciones Sociales*

Las Representaciones Sociales (RS) corresponden a una forma particular del conocimiento social, por la cual pensamos e interpretamos nuestra realidad cotidiana. Corresponden al conocimiento del sentido común, y son socialmente construidas y compartidas en los grupos sociales. Se constituyen a partir de nuestras experiencias, informaciones, conocimientos, y modelos de pensamientos que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Jodelet, 1991a). Éstas circulan en los discursos, en los medios de comunicación, las conductas y las disposiciones materiales o espaciales (Jodelet, 1991b).

Castorina y Barreiro (2010) señalan que las RS se producen para otorgar sentido a situaciones sociales que, al ocurrir, producen un “vacío” de sentido social. De este modo, señalan los autores, las RS refieren a ciertos fenómenos que “irrumpen en un grupo social que no cuenta con significados que le permitan explicarlo o que los significados a partir de los cuales se comprendía ese fenómeno resultan insuficientes para el modo en el que se presenta en el aquí y ahora” (Castorina y Barreiro, 2010: 6).

En este sentido, la RS es producida por un grupo social específico y refiere a un objeto específico, a

partir de su relación con el mismo. A través de la construcción de la RS, ese objeto se reconstruye por medio de la actividad simbólica, atribuyéndole un carácter de realidad y de existencia a este objeto construido, no siendo cuestionada sino hasta que se modifiquen las condiciones sociales o culturales que les dieron origen (Castorina y Barreiro, 2010).

Una de las características de las RS es que tienen un dinamismo y una historicidad de acuerdo a la situación y movilidad social de los grupos. Es por esto que un supuesto de anticipación de sentido de esta investigación, considerando los antecedentes mencionados, ha sido la posibilidad de identificar representaciones sociales sobre la educación por parte de grupos que hayan estado pero ya no estén en la escuela, y no hayan culminado el nivel educativo secundario. El nuevo posicionamiento social de este grupo y su cambio en las prácticas sociales frente a la experiencia escolar, en cuanto a haber estado y ya no estar en la escuela, me hace pensar en la posibilidad de una elaboración cognitiva y afectiva de carácter representacional en relación a la educación. Se supone una situación nueva y significativa para esta población en relación a la educación, en tanto que en nuestra sociedad no solo está establecida legalmente la obligatoriedad escolar hasta el nivel secundario sino que la misma constituye un derecho reconocido y legitimado por amplios sectores de la población.

En este sentido, me pregunto entonces por las RS sobre la educación por parte de jóvenes de sectores populares de Mataderos y Villa 15, en situación educativa de riesgo.

Como un último aspecto a destacar, es necesario considerar las tres dimensiones de la RS identificadas por Moscovici (1979): *la información*, relacionada con los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social; *la actitud*, referida a la orientación global en relación con el objeto, la “toma de posición” respecto a él; y *el campo de representación*, referido a una organización jerarquizada, subyacente, de los elementos de la RS.

Respecto al análisis que implica la complejidad del fenómeno de las RS, considerando sus tres dimensiones antes mencionadas y los escenarios por donde circulan y se producen, autores de la TRS coinciden en afirmar la importancia de combinar diversas técnicas que permitan acceder a distintos niveles de información a partir de la triangulación metodológica (Moscovici, 1979; Abric, 2001; Castorina y Barreiro, 2010). Entre ellas, destacan el uso de entrevistas, observaciones, cuestionarios, asociación de palabras, análisis de dibujos, entre otros.

En tanto objeto de estudio, la RS se construye en un triángulo dialéctico entre objeto-sujeto-contexto (Castorina y Barreiro, 2010). A continuación definiré cada uno de estos componentes en relación al objeto de estudio de esta investigación.

El objeto de Representación. En esta investigación el objeto de representación refiere a “la educación” considerando dos de los tres componentes de la educación definidos desde una perspectiva renovada de la educación permanente (Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2006): la *Educación Inicial* (en cuanto a los niveles primario y secundario) y la *Educación de Jóvenes y Adultos*, dirigida a la culminación de los niveles educativos primario y secundario. Esto considerando la trayectoria escolar transitada e interrumpida por los jóvenes “agentes” de la representación.

Los “agentes” de la representación social. El sujeto de la representación es tal en tanto pertenece a un grupo social⁶. En esta investigación, este grupo es definido (preliminarmente) como los/as jóvenes de 15 a 24 años de sectores populares⁷ de los barrios de Mataderos y Villa 15 (C.A.B.A) en situación educativa de riesgo, es decir, que estuvieron pero ya no están en la escuela y tienen primario incompleto o completo, o secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado.

Hasta el momento se ha avanzado en una primera caracterización de esta población, considerando su situación educativa, edad y NBI, a partir del procesamiento de datos del Censo 2010 como fue especificado anteriormente. Una vez avanzado el trabajo de campo por medio de entrevistas y observaciones, se espera especificar aún más el perfil de este grupo.

Al tratarse de una población que no es posible (previo a conocerla) anticipar su permanencia regular en instituciones o espacios públicos, se está aplicando la técnica de la “bola de nieve” para

6 Por el carácter social de la producción de las RS y su circulación, en la TRS no se considera a la persona de manera independiente a un grupo social, inmerso en un contexto histórico, ideológico, y cultural. Por lo tanto, señalan Castorina y Barreiro, “los sujetos a los que se refieren las investigaciones no son “individuales”, aunque ellos constituyan las unidades de análisis en tanto se apropian de los conocimientos elaborados colectivamente y es mediante sus discursos o sus prácticas que podemos llegar a conocerlos” (Castorina y Barreiro 2010: 10).

7 Si bien el término de “sectores populares” es dinámico de acuerdo al contexto sociohistórico en el cual se enmarca, para esta investigación se considerará como sectores populares a la población que es parte de la clase trabajadora ocupada formal o informalmente, trabajadores desocupados o excluidos del mercado laboral, y sectores urbanos empobrecidos.

aproximarnos a ella. A partir de entrevistas con informantes claves, como referentes institucionales y educadores que trabajan en espacios educativos con jóvenes en Villa 15 y Mataderos, se ha facilitado la comunicación y las condiciones para establecer los primeros contactos con estos jóvenes.

El contexto del grupo. A través de la consulta de fuentes secundarias (Censo 2010, Dirección General de Estadísticas y Censos del G.C.B.A, y el Registro de Establecimientos educativos 2015 del Min. de Educación del G.C.B.A), también se ha podido avanzar en la recolección de datos para una primera descripción de los barrios de Mataderos y Villa 15⁸. Esto tiene como objetivo tener una noción general, por ahora, de las condiciones de vida y el contexto en el que viven los/as jóvenes. Esta caracterización está siendo trabajada a su vez, de manera complementaria, a través de observaciones densas realizadas en los barrios de Mataderos y Villa 15, observando el entorno barrial y específicamente actividades de la vida cotidiana desarrolladas por los jóvenes en espacios públicos de ambos barrios. A su vez, se ha ido registrando por medio de estas observaciones, instituciones que ofrecen actividades educativas variadas destinadas a adolescentes y jóvenes de la zona.

De acuerdo a la Dirección General de Estadísticas y Censos del G.C.B.A, el Censo 2010 arrojó que de la población total de la Comuna 8, un tercio de ella (57.103 personas) reside en villas de emergencia y asentamientos, siendo la Comuna de CABA que concentra mayor proporción de población en esta situación. Dicha población vive principalmente al interior de la zona de Villa Lugano, distribuyéndose mayoritariamente en Villa 20 (19.195 personas) y villa 15 (15.568 personas). De acuerdo al mismo Censo, del total de jóvenes de entre 15 y 24 años que viven en la Comuna 8, el 16% vive en hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas. Para la Comuna 9, en tanto, esta situación alcanza al 7% de los jóvenes de la misma edad.

En relación a la oferta de EDJA dirigida a la finalización de los niveles primarios y secundarios, de acuerdo al Registro de Establecimientos Educativos 2015 del Min. de Educación del G.C.B.A, para ese año en la zona de Villa Lugano (donde está Villa 15) se encontraban 5 escuelas primarias de adultos, 3 Centros Educativos de Nivel Primario (CENP), 10 PAEByT, 3 CENS, 1 escuela de Bellas Artes con secundario de jóvenes y adultos, 3 ofertas de Adultos 2000, y 3 establecimientos con FinEs. A su vez, se ha identificado también la presencia del Bachillerato Popular "Salvador Herrera", perteneciente a la CTA, funcionando en el barrio Pirelli-Villa Lugano.

En el barrio de Mataderos, en tanto, de acuerdo a las mismas fuentes consultadas, se han identificado 1 escuela primaria de adultos, 1 CENP, 1 PAEByT, 2 CENS, 1 oferta de Adultos 2000 y 1 establecimiento con FinES.

Por otra parte, a través de las observaciones del entorno barrial se ha registrado en los primeros recorridos por los barrios, la presencia de establecimientos de distinto tipo que hacen al contexto sociocultural y comunitario del barrio. En Mataderos, se ha observado la presencia de organizaciones sociales, deportivas, sindicales y políticas, con una variada oferta educativa dirigida a niños/as, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores. La mayoría de estos locales se encuentran en las cercanías de las principales Avenidas y calles que atraviesan el barrio (Av. Lisandro de la Torre, Murguiondo, Av. de los Corrales, y Av. Cnel. Cárdenas, Justo Suarez y Bragado). Al mismo tiempo, se ha identificado algunos espacios de la vía pública frecuentados especialmente por jóvenes, realizando actividades recreativas y deportivas (especialmente la práctica de skate y fútbol) o como lugar de encuentro. Principalmente se trata de las zonas de Parque Alberdi y la pista de patinaje ubicada en Av. Directorio y Av. Lisandro de La Torre.

En Villa 15, por su parte, se ha identificado también la presencia de una variedad de instituciones que ofrecen actividades educativas: organizaciones sociales, políticas, centros comunitarios, clubes sociales y deportivos, juegotecas, parroquias y capillas, radio comunitaria, y bibliotecas populares.

El abordaje metodológico adoptado, de tipo cualitativo, señala la relevancia del registro denso y exhaustivo del material empírico relevado. Para ello, se están realizando registros en tres columnas (consignando observables, comentarios, y análisis) en cada instancia de trabajo en terreno. El análisis de la información empírica está siendo trabajado desde el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002), orientado al desarrollo de teoría derivada inductivamente de los datos empíricos.

8 Cabe la aclaración de que para algunos de estos datos, no siempre se ha podido especificar sobre los barrios de mataderos y villa 15 debido al recorte territorial realizado por las fuentes, las cuales toman en su mayoría a las comunas y no a los barrios de C.A.B.A como unidad territorial.

► Líneas en desarrollo

Actualmente se están desarrollando entrevistas con informantes claves de algunas de las instituciones comunitarias mencionadas, y las primeras aproximaciones a jóvenes que se encuentren en situación educativa de riesgo. También se están observando espacios educativos (más allá de la escuela) en los que participan jóvenes de la zona con el fin de tener un acercamiento específico al universo sociocultural y comunicacional de los jóvenes a entrevistar. Avanzado este proceso, se espera poder diseñar el instrumento de indagación para la realización de entrevistas semi estructuradas a jóvenes en situación educativa de riesgo a fin de identificar aspectos de sus RS sobre la educación, sobre sus biografías educativas, y sus necesidades educativas. Junto con ello, se continuará la observación densa focalizada en estos jóvenes y su relación con el objeto de representación, así como su contexto sociocultural.

Al mismo tiempo, se continuará profundizando en la indagación de antecedentes y en la teoría de las representaciones sociales.

► Bibliografía

- » Abric, J.C (2001) Metodología de recolección de las Representaciones sociales. En: Abric, J.C. Prácticas sociales y representaciones (pp53-74). Ediciones Coyoacán, México.
- » Belanger, P y Federigui, P. (2004). Análisis transnacional de las políticas de la educación y de la formación de adultos. FFyL- UBA – Miño y Dávila Ed. Buenos Aires.
- » Brusilovsky, S; Cabrera, M.E.(2012). Pedagogías de la educación de adultos: una realidad heterogénea. CREFAL, México.
- » Castorina, J.A y Barreiro, A. (2010). La investigación del pensamiento de sentido común y las representaciones sociales: Aspectos epistemológicos y metodológicos. Material interno del Curso de Posgrado: Proyectos en Acción: Técnicas, métodos y claves para la investigación en Ciencias Sociales. Buenos Aires: CAICYT.
- » Dirección General de Estadísticas y Censos del G.C.B.A. Resultados provisionales del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 en la Ciudad de Buenos Aires.
- » Jodelet, D. (1991a). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En: S. Moscovici, Psicología social II (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- » Jodelet, D. (1991b): Representaciones Sociales: un área en expansión. En D. Páez, I. Romo, C. SanJuan & A. Vergara (Eds.). SIDA: Imagen y Prevención. Actitudes, Representaciones Sociales y Prevención ante el SIDA. Madrid: Fundamentos.
- » Ley Nº 898 /2002 de C.A.B.A. Disponible en: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/media/ins_secundario/ley_898.pdf
- » Ley de Educación Nacional, Nº 26206. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- » Llosa, S. (2010). Los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por educación de jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida. Tesis de Doctorado FFyL-UBA. Inédito.
- » Llosa, S. (2012) „Será por todas estas cosas que me pasaron...“. Un estudio de los procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas educativas a lo largo de la vida. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación nº31, FFyL-UBA; Buenos Aires.
- » Ministerio de Educación – G.C.B.A. Registro de Establecimientos educativos. Sector Estatal. Datos al 1° de Abril de 2015.
- » Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Editorial Huemul, Buenos Aires, Argentina.
- » Riquelme, G. C. (2010) Educación y Formación para el trabajo: la perspectiva de los adultos. Clase virtual Posgrado Virtual “Jóvenes, Educación y Trabajo: Nuevas Tendencias y Desafíos”, (FLACSO) Argentina. Julio 2010
- » Sirvent, M.T (1986). Educación, trabajo y formación del ciudadano. OEA – Ministerio de Educación de Brasil.
- » Sirvent, M.T. (1992). Políticas de ajuste y educación permanente: ¿Quiénes demandan más educación? El caso de Argentina. Rev. IICE Año I. Nro 1. Buenos Aires, noviembre. Pp. 2-19.
- » Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2001). Jóvenes y Adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires. Hacia una pedagogía de la participación. Rev. IICE UBA. Año X, Nº18, 37-49.
- » Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2011). Estructura de Poder, Participación y Cultura Popular: el estudio de las demandas educativas de jóvenes y adultos, desde la perspectiva de Educación Permanente y Educación Popular. En A. Castorina y V. Orce (comp.), Anuario 2011 IICE. Bs.As: Ed. Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- » Sirvent, M. T. y Topasso, P. (2007) Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina.

Notas para una política educativa. Cuadernos de cátedra OPFyL, FFyL -UBA, Buenos Aires.

- » Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. Cuadernos de cátedra OPFyL, FFyL- UBA, Buenos Aires.
- » Strauss, A; Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquía. Medellín, Colombia.
- » Tedesco, J.C. (2012). Educación y justicia social en América Latina. Fondo de Cultura Económica Buenos Aires, UNSAM.
- » Topasso, P., Castañeda A, J.P; Ferri, P., (2015) La Demanda Potencial por Educación de Jóvenes y Adultos, de acuerdo al procesamiento de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. IX Jornadas de Investigación en Educación. Políticas, transición y aprendizajes. Miradas desde la investigación educativa. FFyH –UNC. Oct.de 2015. En CD.

Alfabetización en jóvenes y adultos desde una perspectiva psicogenética: un plan de investigación que comienza a escribirse

CHICHIZOLA, Diego Martín / UNLP - diechichi@gmail.com

Eje: Educación en contextos diversos

Tipo de trabajo: investigación

» Palabras claves: ALFABETIZACIÓN – JÓVENES Y ADULTOS- PROCESOS- SECUENCIAS DIDÁCTICAS-

» Resumen

La presente ponencia se propone compartir los primeros esbozos de un plan de investigación en el marco de la Maestría en Escritura y Alfabetización de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata. El mismo, retomando y dando continuidad a las investigaciones sobre la especificidad de la construcción del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas (Kurlat, 2011), los procesos psicosociales y didácticos que entran procesos psicogenéticos en dicha construcción (Kurlat, 2016) y las intervenciones didácticas que favorecen su apropiación (Kurlat, investigación posdoctoral en curso), se propone construir conocimiento que aporte a procesos de enseñanza que consideren la perspectiva constructiva de los sujetos y que vehiculen la posibilidad de considerar una acción alfabetizadora que tome como punto de partida lo que los jóvenes y adultos saben sobre este particular sistema de representación, así como su lógica de apropiación.

El plan apunta a investigar contextos, vivencias, experiencias, secuencias y maneras de aprender a leer y a escribir, desde un estudio longitudinal, de lógica cualitativa, en espacios de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas, que articulen la Educación Popular con la perspectiva didáctica constructivista con foco de enseñanza en las prácticas sociales del lenguaje.

» Presentación

La presente ponencia se propone compartir los primeros esbozos de un plan de investigación en el marco de la Maestría en Escritura y Alfabetización de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata. El mismo, retomando y dando continuidad a las investigaciones sobre la especificidad de la construcción del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas (Kurlat, 2011), los procesos psicosociales y didácticos que entran procesos psicogenéticos en dicha construcción (Kurlat, 2016) y las intervenciones didácticas que favorecen su apropiación (Kurlat, investigación posdoctoral en curso), se propone construir conocimiento que aporte a procesos de enseñanza que consideren la perspectiva constructiva de los sujetos y que vehiculen la posibilidad de considerar una acción alfabetizadora que tome como punto de partida lo que los jóvenes y adultos saben sobre este particular sistema de representación, así como su lógica de apropiación. El plan apunta a investigar contextos, vivencias, experiencias, secuencias y maneras de aprender a leer y a escribir, desde un estudio longitudinal, de lógica cualitativa, en espacios de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas, que articulen la Educación Popular con la perspectiva didáctica constructivista con foco de enseñanza en las prácticas sociales del lenguaje.

Como supuestos de anticipación de sentido, postulo que si bien es imprescindible reconocer y comprender que los sujetos de la educación de adultos están incluidos en una dinámica social,

comunitaria, laboral, familiar, cuyas trayectorias y experiencias deben ser puestas en valor, también es fundamental saber que algunos de sus derechos, al menos el de educación han sido vulnerados. Garantizar el efectivo ejercicio del derecho a la educación implica brindar las posibilidades y condiciones para la terminalidad educativa.

“Toda persona, por ser parte del mundo letrado, ha construido ideas y conocimientos sobre lo que las marcas gráficas representan, aunque nunca haya ido a la escuela. Toda persona es marcada por el contexto en el que ha intentado apropiarse de la escritura como objeto cultural, las vivencias y experiencias que ha tenido con respecto a la lengua escrita, cómo ha sido contada, cantada, nombrada por los seres de su entorno. Toda persona es determinada por dichas marcas a concebirse una idea sobre sí misma como lectora, escritora, aprendiz.” (Kurlat.2014:5-6).

Tendremos entonces que desarrollar prácticas pedagógicas que recojan esas estrategias, que valoren esos conocimientos y desde ellas acompañar el proceso de apropiación del sistema de escritura en jóvenes y adultos, con sus experiencias de vida, en su mayoría duras por provenir de los sectores más desfavorecidos; con experiencias escolares, en su mayoría de fracasos o abandonos, pero que dejaron marcas o una idea de “cómo se debe escribir” o “cómo debe ser la escuela”. Es decir, aquello que en su trabajo doctoral, Kurlat invita a pensar como una “tranza de tres hebras”: “los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura convergentes con los conocidos en niños como primera hebra (Ferreiro y colaboradores, 1983), cuyos caminos de construcción muchas veces aparecen laberínticos, anudados, entrecruzados por lo que hemos denominado ‘marcas de exclusión’ y ‘marcas de enseñanza’ (...), que constituyen la segunda y tercera hebras de dicho proceso” (Kurlat 2016: 71).

Desde este marco surge la necesidad de elaborar el plan de investigación de maestría, que comienza a tomar forma y que aquí se comparte.

Desde el objetivo general de producir conocimiento sobre las intervenciones didácticas que promueven la apropiación de la lengua escrita en la población joven o adulta en proceso de alfabetización inicial, resultará indispensable reparar con detenimiento en algunos aspectos fundamentales como:

- Conocer los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura que caracterizan a un grupo particular, y los procesos psicosociales y las condiciones didácticas que se entran en ellos, es decir, condiciones relativas a la imagen de sí que poseen los estudiantes como aprendices, sus ideas acerca de qué es leer y qué implica aprender a escribir; la concepción de sí mismos como lectores y escritores y sobre cómo deben ser enseñados (Kurlat, 2016).

- Diseñar secuencias didácticas de alfabetización para dicho contexto y grupo particular y describir el impacto en el cambio conceptual de los estudiantes.

- Profundizar en la comprensión de las intervenciones del docente, intentando esclarecer las razones por las cuales algunas de ellas favorecen u obstaculizan -en diversos grados- los avances de los sujetos en la apropiación del sistema de escritura y de la lengua escrita.

- Caracterizar las dificultades con que los docentes confrontan al intervenir durante el proceso de alfabetización.

- Reparar en la interacción entre los estudiantes durante las situaciones de lectura y escritura propuestas, identificando conflictos sociocognitivos que promuevan el avance conceptual.

- Analizar, sistematizar y difundir las secuencias didácticas y los tipos de intervención docente en lectura y escritura que contribuyen a la apropiación de la lengua escrita por parte de los sujetos jóvenes y adultos.

“El desafío en todas las aulas y con todos los alumnos consiste en crear condiciones didácticas que contribuyan efectivamente a transformar la diversidad en una ventaja pedagógica” (Ferreiro, E: 1994), sin embargo en el aula de jóvenes y adultos será necesario redoblar la apuesta – ya que nos encontramos con estudiantes de edades diferentes, trayectorias de vida, experiencias personales y laborales completamente distintas y diversos recorridos escolares, entonces la acción didáctica adquiere un lugar central para posibilitar articular el aprendizaje cooperativo y el proceso personal de cada estudiante para poder coordinar la construcción social del conocimiento. Nosotros, docentes, debemos abrazar lectores y escritores productores de conocimiento en interacción social, partiendo de sus experiencias, saberes y certezas.

Los antecedentes de mi investigación de maestría serán investigaciones recientes acerca de

cómo los jóvenes y adultos en proceso de alfabetización inicial “piensan” la escritura, (Kurlat, 2007; Buitron et.al, 2008; Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2012), así como las restricciones psicosociales y didácticas identificadas en procesos de apropiación del sistema de escritura y la lengua escrita en esta población (Kurlat, 2014; Kurlat, 2016). Dichas investigaciones se enmarcan en el Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA (Dir. Dra. Sirvent, IICE-UBA, UBACyT F005, 2001; F212, 2004; F006, 2008; UBACyT 20020100100422, 2010; UBACyT 20020130100781BA, 2014).

Las mismas se originan en una profunda preocupación por la situación educativa de millones de personas en el país que no han logrado ingresar o finalizar la escuela primaria, con la consecuente privación del derecho al acceso a la lengua escrita.

Sin embargo, dichas investigaciones no han tenido aún su correlato en producciones didácticas desde una perspectiva constructivista de base psicogenética⁹.

Las investigaciones antecedentes ya citadas denuncian que en la tarea cotidiana, los educadores tienden a construir sus propios recursos pedagógicos en soledad, intuitivamente, y con exceso indebido de responsabilidad individual. Hay una escisión entre los técnicos y los educadores en la elaboración de los proyectos educativos, lo que constituye un problema grave por la falta de concordancia entre las propuestas teóricas y la realidad sociopedagógica. En muchos de esos casos, la tarea de enseñar es relegada por la necesidad de atender a las problemáticas sociales, asistenciales, económicas.

Muchas veces, quienes trabajamos con esta población, nos encontramos con el desafío no solo de pensar nuevas secuencias o proyectos sino también de re crear y poner a prueba secuencias probadas en niños (por ejemplo recabadas en programas como Maestro + Maestro, u otros diversos materiales) pero con el reparo de no caer en la “infantilización” de los jóvenes y adultos; muchas veces produciendo variaciones en los temas a abordar y otras ficcionalizando el destinatario resguardando así los propósitos comunicativos de las producciones.

Considero que es una deuda didáctica el realizar investigaciones y pensar material para adultos desde la perspectiva constructivista de base psicogenética, tomando en cuenta los procesos constructivos de los sujetos y las condiciones sociales en las que se inscribe la alfabetización en esta población (irregularidad en la asistencia, contexto de vulneración de derechos, falta de recursos materiales, edilicia, humana, entre otras). Poner a prueba secuencias didácticas que permitan a los jóvenes y adultos apropiarse del sistema de escritura en aula y sistematizarlas continúa siendo un área de vacancia y de enorme relevancia social y pedagógica.

Es por esto que el plan de investigación estará basado en las investigaciones antecedentes para intentar aportar al correlato entre la teoría del enfoque y el diseño y prueba de secuencias, proyectos o situaciones didácticas, que aporten evidencia empírica sobre la apropiación creciente del sistema de escritura y la lengua escrita en la población joven y adulta, desde un abordaje cualitativo con instancias participativas, dado que otro de los aspectos prioritarios consistirá en promover una socialización profesional de las producciones realizadas en las aulas a partir de los hallazgos de investigación.

Como docente que se inicia en la formación en investigación y en el quehacer que ello implica, con la necesidad de apropiación progresiva de esta lógica de construcción del conocimiento, sostengo que las reflexiones sobre la propia práctica y la de otros profesionales están vinculadas a las posibilidades efectivas que tengamos los maestros de discutir y de realizar intercambios entre profesionales y conocer las condiciones que operan en nuestro quehacer, comprendiendo en el trabajo docente las variables condicionantes de la enseñanza y del aprendizaje. A ello contribuye mi deseo de iniciarme en la investigación educativa.

También desde mis propios textos internos, como los que comparto para cerrar la presente ponencia:

.....
9 En el mes de abril de 2016 comenzó la investigación posdoctoral: “Intervenciones didácticas en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio participativo de caso desde la perspectiva constructivista de base psicogenética”, a cargo de Kurlat, que tendrá como anclaje empírico mi propio trabajo como docente en el centro de alfabetización de P.A.E.B.yT (Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo).

“Desde esta perspectiva (...) aceptamos que el trabajo docente requiere estudio, discusión, producción colectiva de conocimiento, consultas con especialistas (...) en esta visión no solo los alumnos, sino los docentes son concebidos como productores de conocimientos, y la producción se concibe como un proceso compartido”. (Aisenberg, Bravo, Lerner, 2007:31).

“Es decir, analizar, conceptualizar y actualizar los conocimientos didácticos sobre situaciones en las que los jóvenes y adultos leen a través del docente y participan de intercambio colectivos, lectura de una novela por entregas o capítulos; leen por sí mismos textos versificados en el marco de proyectos de cancioneros; recurren a fuentes escritas seguras (ambiente alfabetizador) para leer y escribir con creciente autonomía, escriben a través del dictado al docente diferentes tipos de textos, escriben por sí mismos listas y textos más extensos con variados propósitos.” (Castedo, 2010)

Aprender a leer reflexionando en todo momento desde las primeras letras es una práctica liberadora que pretende leer la vida para leer las letras y viceversa, y así mantener intacto el propósito comunicativo de las producciones que propongamos en todo momento. Aprender a leer y escribir y producir teoría, con la ternura de Vallejos, las certezas del Simón niño que interrogaban al Simón maestro, navegando las venas abiertas con Galeano, besando apasionadamente o soñando libertades con Miguel Hernández, o su amigo Neruda y denunciando junto al querido Rodolfo Walsh... Y con los saberes de los compañeros docentes que piensan, imaginan, prueban y se emocionan con los avances de sus estudiantes... O tomando mate con mi alumna Doña Felisa, que sobre historias de su pueblo y nuestra gente tiene mucha palabra para decir, para contar y escribir. También con Fausto que recuerda cuando jugaba con su pelota de trapo y conoce cada planta y sus usos medicinales: Solo le falta escribir “como se las nombra” o el proceso para “hacer la medicina de sus abuelos”. O con Delia, que a sus 74 años se niega a olvidar las canciones de cuna con que su abuela la acunaba, y se las cantó al oído a sus doce hijos y a sus nietos; pero ya la memoria no ayuda y las quiere escribir en lo que sin duda será uno de los más bellos cancioneros de Nanas jamás escritos. Todos ellos, los nosotros, juntos, produciendo y escribiendo como reza Gabo, una nueva y arrasadora utopía de la vida, ya que como señalara soñando Alberto Morlachetti, “no estamos lejos ni cerca, estamos en el tiempo exacto para diseñar el cielo y la tierra que soñamos”.

» Bibliografía

- » Castedo, M. (2010). *Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina 1980-2010*. En Revista Lectura y Vida, Diciembre 2010, 35-68.
- » 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.
- » Ferreiro, Emilia. (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI.
- » Freire, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- » Freire, P. (1998): *La importancia del acto de leer y el acto de liberación*, México, Siglo XXI.
- » Kurlat, M. (2011). *Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UBA. Directora: Dra. Flora Perelman. Directora de Beca UBACyT: Dra. María Teresa Sirvent. Tesis entregada para su defensa. No publicada.
- » Kurlat, M. (2014) Revista Decisio (37), 5-6.
- » Kurlat, M. (2016) Revista Veras, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 69-86, janeiro/junho 2016.
- » Lerner, D. (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica.
- » Torres, R. M. (2003): *Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas* (AEBA), El Sur, Buenos Aires, ASDI.

La propuesta curricular del Plan FinEs. Análisis de su implementación desde la perspectiva de estudiantes egresados

CORREA, Mariana Elsa / Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad
Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam) - mcorrea1988@hotmail.com.ar

Eje: Educación en contextos diversos

» Palabras Clave: Plan FinEs, conocimiento, propuesta curricular, experiencias educativas, estudiantes

► Resumen

Esta ponencia forma parte de los avances del Proyecto de Tesis “Las experiencias educativas de estudiantes egresados del *Plan de Finalización de estudios Primarios y Secundarios* en instituciones de General Pico y Eduardo Castex”.¹⁰

El escrito presenta –desde un enfoque cualitativo– algunas reflexiones en torno a la configuración e implementación de la propuesta curricular del Plan FinEs desde la mirada de sus estudiantes egresados. Los interrogantes centrales refieren a las características que adopta el diseño curricular en las sedes y su vinculación con las experiencias educativas de los estudiantes.

Entre las conclusiones, advertimos que las sedes a partir de sus recursos y de sus márgenes de acción, implementan las denominadas “áreas básicas de conocimiento” y “espacios curriculares específicos” de diversos modos. En el caso de la sede de General Pico, contexto en el que los espacios curriculares específicos se distribuyen en relación con las Modalidades del Nivel Polimodal, los estudiantes transitan su experiencia educativa en dos o más sedes, situación que señalan como dificultosa. En la sede de Eduardo Castex, la implementación de la propuesta adquiere otros matices. Las necesidades de los sujetos que acceden al Programa son atendidas a partir de los recursos disponibles. Así, surge en el análisis la implementación de las denominadas “familias de materias”, propuestas de tutorías que integran dos o tres “espacios curriculares específicos” a criterio de la sede. Consideramos que se trata de una “alquimia” que da cuenta de una ausencia de problematización del conocimiento.

► Introducción

Esta ponencia forma parte de los avances del Proyecto de Tesis “Las experiencias educativas de estudiantes egresados del *Plan de Finalización de estudios Primarios y Secundarios* en instituciones de General Pico y Eduardo Castex”.¹¹ A partir de una perspectiva de investigación cualitativa, el estudio problematiza las experiencias educativas de estudiantes egresados del Plan FinEs en diferentes contextos institucionales. Así, explora los sentidos construidos por los y las jóvenes en relación con la finalización de sus estudios secundarios y analiza sus percepciones acerca del formato organizativo de las sedes del Programa y la escuela.

El trabajo de campo se circunscribe en la provincia de La Pampa, en dos sedes ubicadas en

10 El Proyecto corresponde a la finalización de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación (Plan de Estudios 1999) dictada en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Se inscribe en el Proyecto de Investigación “*Políticas, discursos y procesos institucionales para la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes en la Argentina*” dirigido por la Dra. Estela Miranda (UNC) y co-dirigido por la Dra. Lorena Plesnicar (UNLPam)

11 El Proyecto corresponde a la finalización de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación (Plan de Estudios 1999) dictada en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

diferentes contextos institucionales: una perteneciente a la ciudad de General Pico y, la otra a la localidad de Eduardo Castex. Realizamos entrevistas semiestructuradas (Vega: 2009) a una muestra representativa de estudiantes egresados de ambas sedes en el año 2011, momento en que finaliza la primera etapa del Programa. La elección de las sedes se encuentra vinculada con sus características organizacionales: diferencias en cuanto al número de estudiantes inscriptos en una y otra, espacios curriculares que se dictan, vínculos entre docentes tutores e institución sede de educación Secundaria o Polimodal, entre otras particularidades.

En este escrito presentamos algunas reflexiones en torno a la configuración e implementación del diseño curricular del Plan FinEs en las sedes seleccionadas para el estudio. La propuesta pedagógica del FinEs –implementada a partir de los denominados “encuentros de tutorías” –es definida por las normativas como una “agenda didáctica flexible” destinada a la acreditación de espacios curriculares pendientes en el nivel medio.¹² En tal sentido, se configura en el marco de los límites que proporcionan las disciplinas que caracterizaron desde sus inicios al currículum de la escuela secundaria en nuestro país (Terigi, 2008).

A partir de estas consideraciones, nos preguntamos ¿Qué características adopta la propuesta curricular explicitada en las normativas nacionales y provinciales del Programa en las sedes? ¿Responde a las necesidades de los sujetos destinatarios? ¿De qué modos?

La ponencia se organiza del siguiente modo: en el primer apartado, describimos las características principales de la propuesta curricular del Plan FinEs con el propósito de analizar las formas en que fue implementada en las sedes. En el segundo, analizamos el grado de incidencia de la propuesta en la construcción de las experiencias educativas de los egresados del Programa. En el apartado final, presentamos una síntesis de las conclusiones alcanzadas.

➤ *La estructura de la propuesta curricular del Plan FinEs*

Sin desconocer la extensa literatura abocada al análisis del currículum en sus múltiples dimensiones y relaciones con la enseñanza, el aprendizaje, los sujetos, las políticas y las culturas institucionales, acordamos con quienes definen al currículum como un documento público que expresa la síntesis de una propuesta formulada en términos educativos sobre cómo y quién define la autoridad cultural en un contexto institucional determinado (Díaz Barriga, 2003; Dussel, 2006; Finocchio y Romero, 2011; Mastache, 2007; entre otros).

Así, la implementación de toda propuesta curricular supone el análisis de la recontextualización del conocimiento con fines educativos. Michael Apple (2012) sostiene que se trata de un proceso regido por dos grupos de principios: el de la “des-ubicación”, que implica la selección del conocimiento y del discurso proveniente de su campo de producción científica y el de la “re-ubicación”, referido a las transformaciones ideológicas de la que son objeto el conocimiento y el discurso cuando son llevados del campo de la producción al de la recontextualización.

En este marco, el FinEs, por medio de su currículum –el prescripto y el vivido al interior de las sedes –delimita qué conocimientos son importantes, qué metodologías son las adecuadas y quiénes podrán enseñar y aprender. A continuación, describimos cómo se definió la estructura curricular del Programa en las normativas para luego dar cuenta de los modos en que se implementó en las sedes desde la mirada de los estudiantes.

La normativa nacional del Programa explicita que las propuestas de tutorías se conforman a partir de las denominadas “áreas básicas” de conocimiento: Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés.¹³ Señala que los docentes tutores son quienes deben identificar los contenidos de la/s área/s que el estudiante deberá preparar para ser evaluado en el espacio curricular o área que adeuda. En el caso de los llamados “espacios curriculares específicos”, no comprendidos en las áreas básicas, explicita que será fundamental su relevamiento por parte de la Secretaría de las sedes para la evaluación de su implementación.

Vale señalar que en la provincia de La Pampa, la normativa no explicita los espacios curriculares

12 Resolución N° 962/08 perteneciente al Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa.

13 Resolución N° 66/08 del Consejo Federal de Educación, emitida en el año 2008 por el Ministerio de Educación de la Nación.

que incluirán las propuestas de tutorías, pero aclara que entre las responsabilidades de las escuelas de procedencia de los estudiantes está la de convocar a los alumnos con materias pendientes, según los registros del libro matriz de la institución educativa.¹⁴

Ambos documentos coinciden en señalar que los docentes tutores son quienes deben seleccionar contenidos de los diversos campos disciplinares para luego elaborar una propuesta pedagógica y un dispositivo para su evaluación. En palabras de Graciela Frigerio (1991), la propuesta delimita un “cerco cognitivo”, en la medida en que impone un determinado recorte de saberes y reparto de conocimientos en un marco institucional determinado.

A continuación, presentamos un análisis de la implementación de la propuesta curricular descripta en las sedes. Nos interesa distinguir las denominadas “Áreas básicas” del conocimiento –explicitadas por la normativa nacional –de los “espacios curriculares específicos”, que como señalamos, se implementaron a partir del relevamiento previo de las instituciones educativas de procedencia de los estudiantes y de las sedes del Programa.

► *La implementación de la propuesta curricular en las sedes*

En el trabajo de campo realizado, consultamos a los estudiantes acerca de los espacios curriculares que adeudaban en el Nivel Polimodal, por los que deciden ingresar al Programa. En el caso de la sede de General Pico, los estudiantes entrevistados explicitaron que fueron los siguientes:¹⁵

Espacios Curriculares	Cantidad de estudiantes
Física	3
Matemática	1
Inglés	1
Formación ética y Ciudadana	1
Historia	1

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los estudiantes

Como vemos, los egresados cursaron dos “áreas básicas” –Matemática e Inglés– y tres espacios curriculares específicos: Física, Formación Ética y Ciudadana e Historia. Como primera observación, es importante señalar que en la ciudad de General Pico los espacios curriculares específicos correspondientes a las distintas modalidades del Nivel Polimodal distribuyeron su dictado en las seis sedes del Programa.¹⁶ Esto quiere decir que los estudiantes como paso previo a su inscripción, debían averiguar en qué sedes se dictaba el o los espacio/s curricular/es desaprobado/s para luego concretar la matriculación y poder asistir a los encuentros de tutorías. Este modelo organizacional es anticipado en el Documento “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para jóvenes y adultos –Presentación y Líneas de Acción 2008-2011” (2008, p: 12) del siguiente modo:

“Los interesados deberán dirigirse a la escuela donde han cursado su último año –que denominaremos escuela de procedencia –a fin de que se le extienda un certificado de estudios donde consten las materias adeudadas y se le informe cuál es la escuela sede asignada” (el resaltado pertenece al original). (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para jóvenes y Adultos- Presentación y Líneas de Acción 2008-2011, 2008: 12)

14 Expediente N° 10129/08, caratulado “Ministerio de Cultura y Educación. Dirección General de Educación Polimodal y Superior. S/ Implementación Plan FinEs en la Provincia de La Pampa.

15 Según los datos proporcionados por la Secretaría del FinEs de la sede de General Pico, en el año 2011 –finalización de la Primera Etapa del Programa –egresaron de la sede 11 estudiantes, de los cuales fueron entrevistados 5 para este trabajo.

16 En el Documento Acuerdo Marco Serie A N° 10, emanado por el Consejo Federal de Educación en el año 1998, se explicita que el Nivel Polimodal se implementó en cinco Modalidades: Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las Organizaciones, Humanidades y Ciencias Sociales, Producción de Bienes y Servicios y Comunicación, Arte y Diseño.

Al momento de consultar a los estudiantes acerca del proceso de ubicación de las sedes, explicaron que tal información había sido publicada en carteles en las escuelas de procedencia y proporcionada por las secretarías de las mismas. Vale señalar que de los sujetos entrevistados, dos jóvenes señalaron que tuvieron que asistir a dos sedes y en otro caso hasta tres sedes, para finalizar sus estudios secundarios; situación que, según sus dichos, les fue dificultosa debido a las distancias geográficas entre ellas y también a sus barrios de residencia. A continuación, citamos sus expresiones al respecto:

En la escuela estaba toda la información...el tema es que solamente estaba física en el FinEs de acá... para rendir inglés tenía que ir hasta la otra punta, en la escuela XXX, re lejos...a mí con la nena se me complicó llegar hasta allá pero bueno, no quedaba otra (Entrevista N° 1, p. 1; Sede General Pico)

Yo me tuve que repartir en tres escuelas para rendir (risas)...una está acá nomás... por esa no hubo problema, el tema fueron las otras dos que bueno me quedaban un poco lejos y tenían otros horarios... (Entrevista N° 2, p. 2; Sede General Pico)

Rendí tres por FinEs, dos en mi escuela y la otra en la XXX...yo trabajo acá a dos cuadras, cuando salía que me tenía que ir hasta allá...a veces llegaba tarde porque viste se complica... a veces no tenía en que ir...(Entrevista N° 3, p.2; Sede General Pico)

En estos dichos podemos observar que el Programa, en su implementación en General Pico, no contempló la ubicación geográfica de los estudiantes destinatarios para la implementación de las sedes, situación que consideramos se complejiza con el requerimiento por parte del FinEs de un porcentaje mínimo de asistencia para lograr acreditar los espacios curriculares adeudados.

Al respecto, es relevante señalar que este aspecto de la iniciativa –la distribución geográfica de las sedes en relación con los lugares de residencia de los estudiantes –es presentado por otras investigaciones del Programa como un rasgo positivo de la política en cuestión. Ana Gracia Toscano (2012) en su estudio acerca de la implementación del FinEs en el Conurbano bonaerense y María Laura Crego junto a Federico González (2014) en su análisis del Programa en el Gran La Plata coinciden en señalar que la política logra inscribirse de forma descentralizada en barrios donde históricamente el alcance de la escuela pública fue insuficiente y que esto es logrado gracias a convenios realizados con distintos actores sociales, políticos y culturales que tienen inserción territorial en diversos contextos.

Esto nos conduce a pensar que el diseño de la política –en lo referido a la distribución de las sedes –responde a las necesidades de los grandes conglomerados urbanos. En el caso de la provincia de la Pampa, y precisamente de las localidades seleccionadas, la población de jóvenes y adultos destinatarios no sería representativa como para incrementar el número de sedes.

Alicia de Alba (1998) sostiene que la dimensión institucional es el espacio privilegiado del currículum. Las dificultades que afronta su implementación tienen que ver con que se lo concibe sólo a partir de sus aspectos estructurales-formales, esto es, las disposiciones oficiales, los planes y programas de estudio, la organización jerárquica, las legislaciones que norman la vida escolar. Sin embargo, el currículum no se constituye exclusivamente por tales aspectos, sino que su desarrollo procesal-práctico es fundamental para comprender su devenir en las instituciones educativas, ya que en múltiples ocasiones la presencia de elementos de resistencia de un currículum se observa en estos aspectos. En el caso del FinEs, las experiencias de los estudiantes pueden leerse como parte de los aspectos “procesales-prácticos” del currículum.

En el caso de los estudiantes de la sede de Eduardo Castex, vale señalar que cursaron espacios curriculares específicos y también las denominadas “familias de materias”.¹⁷ A continuación presentamos una descripción de los mismos:

.....
¹⁷ Se trata de una denominación interna utilizada en la Secretaría de la escuela sede para denominar a las propuestas de tutorías que incluyen más de un espacio curricular.

Espacios Curriculares/Familias de Materias	Cantidad de estudiantes
Historia/Economía/Formación Ética y Ciudadana	3
Derecho/ Sistema de Información Contable	2
Filosofía/Psicología	4
Física y Química	1
Matemática	2
Biología	1

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los estudiantes

Como podemos observar, los estudiantes acreditaron tres “familias de materias” y tres espacios curriculares específicos. A partir de estos datos nos preguntamos ¿de qué modo se organizaron los espacios curriculares específicos? ¿Existieron propuestas de tutorías diferentes para las denominadas “familias de materias”?

Dos de los estudiantes entrevistados señalaron que al momento de inscribirse al Programa no existían propuestas para todos los espacios curriculares que necesitaban acreditar. Al consultar acerca de la respuesta dada por la secretaria de la escuela sede, respondieron del siguiente modo:

A mí me faltaba aprobar filosofía, historia y cultura y comunicación...pero cuando me dieron el listado de las materias cultura no estaba (...) la secretaria me dijo que no tenía que preocuparme porque la iba a ver junto con historia, en las horas que vaya a historia. (Entrevista N° 3, p. 2; Sede Eduardo Castex)

¿Cuántas materias rendí? ¡Un montón! (risas) de la escuela me quedó biología, matemática, economía, historia y Proyecto de Micro emprendimiento...el caso de Proyecto como no estaba para anotarse me dijeron que entraba con economía (...) yo igual ya sabía que no iba a estar...era una materia muy específica de la modalidad. (Entrevista N° 6, p. 2; Sede Eduardo Castex)

Indagamos además si finalmente los encuentros de historia habían contemplado una propuesta de enseñanza de cultura y comunicación, o si los de economía incluyeron los de proyecto de micro emprendimiento. Los estudiantes afirmaron que no. Administrativamente los espacios aparecieron aprobados, pero en los encuentros no se trabajaron los temas de las materias integradas. En cuanto a las “familias de materias”, según conversación informal con la secretaria de la sede su organización dependía de la cantidad de inscriptos en los diferentes espacios específicos que conformaban las mismas. En las situaciones donde hubo estudiantes que adeudaban varios de los espacios curriculares que las integraban, los docentes tutores debían implementar propuestas pedagógicas simultáneas. Vale señalar que de las tres “familias de materias” mencionadas, solo en el caso de filosofía/ psicología los estudiantes inscriptos adeudaban solo filosofía.

Lo dicho antes, nos lleva al planteo sobre las relaciones entre las lógicas internas de las disciplinas y el curriculum en la escuela.¹⁸ En esta línea, Thomas Popkewitz (2005) en su análisis de la conformación del conocimiento escolar sostiene que los currículos que guían la enseñanza en las escuelas realizan una “alquimia” del conocimiento disciplinar socialmente producido en su contexto científico. Explica que al mismo tiempo que en las disciplinas científicas se producen luchas de poder (competencias entre diversos paradigmas de investigación por imponer sus ideas) en las asignaturas escolares el conocimiento se presenta como un contenido inobjetable, fijo e inequívoco que debe adecuarse a los horarios escolares, a las concepciones que se tengan de los sujetos y a las teorías de la enseñanza.

Advertimos que en el Programa FinEs los modos en que se presentan los distintos contenidos

.....
18 Como explica el autor: “lo que cuenta como conocimiento, involucra luchas entre diferentes grupos al interior de una disciplina sobre las normas de participación, verdad y reconocimiento. Las normas de *verdad*, no obstante, no están solamente influidas por las dimensiones internas de una disciplina; ellas son creadas por medio de alianzas con grupos externos a la disciplina, tales como agencias de Estado y los intereses comerciales, puestos en las tecnologías láser o en la cuestión social de la pobreza” (Popkewitz, 2005).

disciplinarios pueden ser comprendidos bajo esta idea de que la escuela hace una “alquimia” de las disciplinas. El relato de los estudiantes acerca de los contenidos específicos que no se contemplaron en el Plan y que finalmente aparecieron aprobados y la conformación de las denominadas “familias de materias”, sugieren una ausencia de problematización del conocimiento. Los contenidos previamente establecidos para su cursado se presentan a los estudiantes como “fijos”, inmodificables, con un orden lógico que posibilitaría su enseñanza.

» A modo de síntesis

En esta ponencia presentamos algunos análisis en torno a la propuesta curricular del Plan FinEs a partir de la lectura de las normativas del Programa y de las experiencias de sus estudiantes egresados. Nos preguntamos acerca de las características que adoptó la implementación de la propuesta en las sedes; esto es, la organización de las denominadas “áreas básicas” de conocimiento y los “espacios curriculares específicos” en las propuestas educativas.

A partir de la consideración de que el currículum del Programa –el prescripto y el vivido al interior de las instituciones –delimita los conocimientos, las metodologías y el lugar de los sujetos en su proceso de concreción en las instituciones; advertimos diferencias en lo que refiere a su implementación en las sedes.

En el caso de la sede de General Pico, los estudiantes explicitan dificultades para acceder a las distintas sedes en las que se desarrollan las propuestas de tutorías, organizadas a partir de las Modalidades del Nivel Polimodal en las que se inscribe el FinEs. Señalamos que la distribución de las sedes en la ciudad, que en otros contextos es concebida como un rasgo del Programa que posibilita una descentralización de las ofertas educativas, tiene en este contexto un impacto negativo para los estudiantes que deben transitar su experiencia educativa en dos o más instituciones de manera simultánea.

En la sede de Eduardo Castex, única en la localidad, observamos que la implementación de la propuesta curricular del Programa adquiere otros matices. Allí, las necesidades de los y las jóvenes que acceden al Programa en lo que respecta a espacios curriculares adeudados en sus escuelas de procedencia, son atendidas de manera parcial a partir de los recursos disponibles. Así, surge en el análisis la implementación de las denominadas “familias de materias”, una “alquimia” (Popkewitz, 2005) que integra dos o más espacios curriculares con el propósito de responder a las necesidades de los sujetos.

En las entrevistas consultamos a los estudiantes acerca de los modos en que fue presentada la propuesta pedagógica integrada. Respondieron que en los encuentros de tutorías sólo se trabajaron temas correspondientes a uno de los espacios curriculares, pero que administrativamente los restantes aparecieron aprobados. Ello nos conduce a advertir una falta de problematización del conocimiento en la configuración de las propuestas de tutoría.

Las conclusiones presentadas habilitan nuevos interrogantes en relación con las condiciones y los contextos en los que es posible –o no –la construcción de conocimientos valiosos por parte de los y las jóvenes.

» Bibliografía

- » Apple, M. W. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educativa*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
- » Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 1-13.
- » Dussel, I. (2006). Currículum y Conocimiento en la escuela media argentina. *Revista Anales de la Educación Común*, 4 (8), 95-105.
- » Finocchio, S. y Romero, N. (2011). *Saberes y prácticas escolares*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- » Frigerio G. (1991). *Currículum presente, Ciencia Ausencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- » Greco M. L. y González F. (2015). Nuevas oportunidades como experiencias. Jóvenes y desigualdad en el caso del Plan FinEs2 en el Gran La Plata. *Cuestiones de Sociología*, (13), 1-13.

- » Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes. Desarrollos de competencias tecnológicas y psicosociales*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- » Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa. Resolución N° 962/08. Disponible en: repositorio.lapampa.edu.ar/repositorio/normativa/provincial/resoluciones/2008/mce_resolucion_2008_0962.pdf
- » Ministerio de Cultura y Educación. (2008). Dirección General de Educación Polimodal y Superior. Sobre la implementación del Plan FinEs en la Provincia de La Pampa. Expediente N° 10129/08.
- » Ministerio de Cultura y Educación. (2008). Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos. Presentación y Líneas de Acción 2008- 2011. En línea: http://www.oei.es/pdfs/plan_fines_argentina.pdf
- » Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación. Resolución N° 66/08. En línea: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/66-08.pdf>
- » Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación. Acuerdo Marco Serie A N° 10/08. En línea: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/a10.pdf>
- » Popkewitz, T. (2005). Reflexionar sobre la formación del maestro urbano y rural. *Revista Ethos Educativo*, 33 (5), 1-16.
- » Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, (29), 63-71.
- » Toscano A. G. (2012). *Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela*. Educar en Ciudades. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Representaciones y prácticas docentes en torno a la obligatoriedad de la escolaridad de los jóvenes detenidos en un Centro de Régimen Cerrado. Aportes desde un enfoque etnográfico

GÓMEZ, María Eugenia / UBA - eugeniagomez_79@hotmail.com

Eje: Educación en contextos diversos

Tipo de trabajo: investigación

» *Palabras clave: obligatoriedad escolar - instituciones de encierro- representaciones - prácticas docentes*

➤ *Resumen*

En los últimos años se han llevado adelante diferentes transformaciones legislativas y políticas (entre ellas la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (N°26.061) y las modificaciones efectuadas en la Ley nacional de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad (N°24.66.) que, en principio, significaron un avance en el acceso y ejercicio del derecho a la educación de las personas alojadas en instituciones de encierro penal del país. En el marco de nuestra investigación doctoral, a fines del año 2015 hemos comenzado a realizar un trabajo de campo etnográfico en la escuela que funciona al interior de un Centro de Régimen Cerrado (CRC) ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los CRC dependen de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF), Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. En estas instituciones se encuentran detenidos jóvenes -varones y mujeres- que tienen 16 o 17 años, por ser considerados por la justicia infractores o presuntos infractores de la ley penal vigente en nuestro país.

Desde una perspectiva etnográfica trataremos de dar cuenta de algunos de los primeros avances de la investigación emprendida, tomando como eje central aquí las representaciones y prácticas que los docentes construyen cotidianamente y de modo relacional (Menéndez, 2002; Cerletti, 2008), acerca de la “obligatoriedad de la escolarización” de los jóvenes que se encuentran detenidos en el centro mencionado. Además, procuraremos reflexionar en torno a cómo son pensados los estudiantes con los cuales trabajan y las complejidades que atraviesan en el desempeño de su trabajo diario quienes se desempeñan como docentes en estos Centros.

➤ *Breve descripción del campo empírico*

En la actualidad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires hay tres Centros de Régimen Cerrado. Estas instituciones dependen de la DINAI (Dirección Nacional de Adolescentes Infractores), SENNAF (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia), Ministerio de Desarrollo Social de la Presidencia de la Nación. El centro en el cual estamos desarrollando el trabajo de campo etnográfico se encuentran alojados jóvenes que tienen 16 o 17 años; es el único de la Ciudad que alberga a mujeres además de varones. Actualmente hay poco más de 30 chicos/as detenidos/as. Las zonas geográficas de las cuales provienen los chicos son las siguientes: villa 21-24 de Barracas, Villa Lugano, Villa Soldati, Avellaneda, Florencio Varela, “Bajo Flores”, entre otros. Muchos de los jóvenes se encontraban

en situación de calle al momento de ser detenidos.

En lo que respecta a las actividades educativas, por la mañana funciona la escuela formal en sus niveles primario y secundario, dependiente de la Dirección de Educación de Adultos y Adolescentes (DEAYA) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Un dato relevante es que aproximadamente dos tercios de los estudiantes se encuentran cursando la escuela primaria y el tercio restante el nivel medio. Los estudiantes también cursan talleres de formación profesional (parte de la oferta es brindada por los CFP (Centros de Formación Profesional que pertenecen a la órbita educativa de Ciudad), talleres artísticos, manualidades, actividades deportivas, taller de radio, etc.

► *Contexto socio histórico y político reciente*

La necesidad de explicitar nuestra perspectiva acerca del contexto histórico y social, se fundamenta en que entendemos que todas las prácticas sociales que observamos, vivenciamos y registramos en el transcurso del trabajo de campo, forman parte y encuentran su profunda significación al ser confrontadas o localizadas en el contexto social mayor que las abarca. Consideramos que es parte fundamental de toda investigación social procurar comprender las particularidades de los fenómenos estudiados también como parte de tramas sociohistóricas más amplias (Rockwell, 2009).

Las políticas de corte neoliberal que se llevaron adelante durante la década de los noventa lograron cancelar los derechos sociales que regían el trabajo, la educación, el acceso a la salud, vivienda, etc. Se llevó adelante una profunda redefinición de las incumbencias del Estado que pueden conceptualizarse mediante los siguientes términos: ajuste estructural, reducción del gasto público (especialmente el destinado a políticas sociales), desregulación de los mercados, apertura irrestricta a las inversiones extranjeras, privatizaciones de los servicios públicos, flexibilidad laboral, abandono de las políticas sociales universalistas en favor de la “focalización”, etc. El resultado inevitable de ellas fue el crecimiento de los grupos sociales que no encuentran cabida en los circuitos formales de la economía flexibilizada y liberada de toda regulación estatal.

En lo que respecta al ámbito específico de la educación, la década de los noventa significó un cambio de paradigma en la concepción de la educación que se materializó en la sanción de la Ley Federal de Educación (N° 24.195, sancionada el 14 de abril de 1993). En referencia directa a las escuelas que funcionan en las instituciones de encierro penal, es destacable que estas escuelas no fueron incluidas en el proceso de descentralización, quedando a cargo del gobierno nacional. Frente a esta situación desde el Ministerio de Desarrollo Social se contrataron docentes para dictarle clases a los jóvenes detenidos. Dado que fueron contratados como empleados administrativos no podían certificar los estudios de los estudiantes (los estudiantes rendían en calidad de “libres” hacia el final de cada ciclo lectivo con docentes de la Ciudad). En el contexto de una vasta desigualdad social, en este período se acentuó el acceso diferencial a la educación y el acrecentamiento de la disparidad en los resultados educativos. En este contexto de políticas que favorecieron la desigualdad social y el establecimiento de una profunda pobreza estructural, la educación de los jóvenes y adolescentes que estaban encarcelados, en ese entonces, en los antiguos “Institutos de Menores” no era pensada como un derecho que debía ser ejercido por todos los niños¹⁹, adolescentes y jóvenes detenidos sino que era constituido como un “beneficio”, un recurso disciplinario que era ofrecido a discreción a los jóvenes por las autoridades, equipos técnicos (psicólogos, trabajadores sociales, etc) y los docentes que allí trabajaban. De acuerdo a lo registrado, durante los años 90 y hasta mediados de la década del 2000, para ir a la escuela “se llamaba a “los más buenos”, “a los mejores”. El criterio de trabajo era la seguridad” y era un espacio sin trascendencia en la cotidianeidad de estas instituciones. El siguiente relato de un actual trabajador de la SENNAF da cuenta del lugar desde el cual eran pensados los jóvenes: “El otro antes era visto como un menor al que hay que depositar cosas, demandas que el propio menor no hace pero es capaz de, no? No se mezclaba a unos (chicos) con otros porque se construían muchos mitos acerca de esas adolescencias... que se iban a pelear, que no iban a poder estar juntos, que este no sabía nada, que con este no tenía sentido...una mirada que oscilaba entre, que es muy tutelar, nos? que oscilaba entre la pena y el miedo a los chicos”.

19 De acuerdo a lo registrado, durante los años 90 eran alojados en los “institutos de menores” muchos niños de tan sólo 10, 11 o 12 años..

► *El lugar de lo educativo en los Centros Socioeducativos de Régimen Cerrado en el contexto de los nuevos marcos normativos y políticas socioeducativas*

Las políticas llevadas adelante por los gobiernos de la última década redefinieron el rol del Estado como garante y responsable indelegable de garantizar el pleno ejercicio de los derechos sociales de la población. En este marco, se produjeron diversos cambios en torno a las políticas educativas que tuvieron una gran incidencia en cómo es pensada la educación de las personas que se encuentran privadas de la libertad por cuestiones penales en las instituciones de encierro de nuestro país. Entre los cambios normativos más relevantes se encuentran la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006 mediante la cual fue creada la modalidad educativa “Educación en Contextos de Encierro”²⁰ y, al igual que la Ley 898/2002, sancionada por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, estableció la extensión de la obligatoriedad al nivel medio de enseñanza. Tanto en la Ley de Educación Nacional, como en las modificaciones introducidas en la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, el Estado es construido como garante del cumplimiento del derecho a la educación en las instituciones de encierro y tiene la responsabilidad indelegable de proveer la oferta, la gratuidad y facilitar el acceso a todas las personas detenidas²¹.

Este marco político y de nueva legalidad incidió fuertemente en las prácticas y sentidos que se ponen en juego diariamente en los Centros de Régimen Cerrado acerca de los jóvenes, sus trayectorias de vida, la relevancia que le es otorgada a la escuela y a las actividades educativas en general. Varios trabajadores de la SENNAF acuerdan en marcar al año 2007 como el punto de inflexión en el cual comienza el proceso de “transformación institucional” de estas instituciones. A mediados de los años 2000, de la mano de la sanción de la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (N° 26.061), se crea la SENNAF y deja de funcionar el Consejo del Menor y la Familia. Al interior de la SENNAF, en el año 2007 fue creada la DINAI de la cual dependen los CRC. Algunos de los fragmentos de entrevistas realizadas con trabajadores del centro narran en qué consistió este proceso: “La DINAI comenzó a funcionar con una propuesta de transformar la intervención institucional, las miradas y las prácticas con los adolescentes en los Centros de Régimen Cerrado. De hecho en ese momento se inauguraban nuevas formas de nombrar las cosas, de “Institutos de Menores” a “Centros socioeducativos de Régimen Cerrado” de una intervención muy ligada a la seguridad a una intervención ligada a lo socioeducativo, que tiende a mirar al sujeto como un sujeto con derechos y obligaciones... Entonces fue como un proceso intenso y conflictivo también.

Las escuelas que funcionan al interior de los Centros también formaron parte de este proceso de transformación. Al respecto mencionaron lo siguiente: Cuando nosotros llegamos en el 2007 empezaron a funcionar las escuelas que jurisdiccionalmente debían ingresar²². Eso nos ayudó mucho a la universalización. Hubo mucha resistencia al cambio porque las miradas sobre la función social de estos lugares eran otras. Primero algunos tenían una mirada muy ligada al castigo: “no se lo merecen”. Todo se empezó a organizar alrededor de que la escuela era importante y a la mañana no venían más los psicólogos. Fue todo muy duro porque había personas que no estaban de acuerdo, porque había personas que desde hacía muchísimos años tenía otras prácticas”

Los jóvenes tienen todo el día ocupado por actividades educativas. Incluso momentos como el almuerzo, tomar mate en los “dormitorios” donde se alojan los jóvenes, etc. son considerados con “potencialidad educativa”.

► *Representaciones y prácticas cotidianas producidas por los docentes del centro*

En este apartado trataremos de reconstruir algunos de los profundamente heterogéneos sentidos

20 Ley de Educación Nacional N° 26.206. Capítulo XII “Educación en Contextos de Privación de Libertad”, artículo 55 al 59.

21 Sobre esta temática ver Scarfó, 2013; Scarfó y Aued, 2013 y Monclús Masó y Piechestein,

22 Lo dicho se relaciona con que las escuelas de los Institutos de menores no habían sido incluidas dentro del “proceso de transferencia”. El personal docente era contratado por nación como “personal administrativo” y no podían certificar los estudios de los chicos.

y prácticas docentes que se vinculan por un lado a la obligatoriedad de la escolarización de los jóvenes detenidos en el centro, así como también, y de modo profundamente relacionado a lo anterior, procuraremos dar cuenta de cómo son producidos o contruidos los estudiantes desde la perspectiva de sus docentes, maestros y profesores, cuáles son las dificultades que atraviesan, enfrentan y tratan de sortear en su labor cotidiana.

Analizaremos los registros registrados durante el trabajo de campo, intentando dar cuenta de la complejidad de las prácticas y representaciones. En este sentido trataremos de mostrar lo registrado en su multiplicidad, es decir los sentidos contrapuestos y simultáneos que se producen en las prácticas cotidianas.

Primeramente nos referiremos a los múltiples sentidos mediante los cuales los docentes construyen a los estudiantes, es decir, los sujetos con los cuales trabajan día a día.

Aquí conviene recordar que los jóvenes que son primeramente detenidos por las fuerzas de seguridad y luego institucionalizados por orden judicial pertenecen en su inmensa mayoría a los sectores empobrecidos de nuestra sociedad (Guemureman, 2014). Ello se condice con los datos que nos proporcionaron trabajadores de la SENNAF, tal como hemos puesto de manifiesto anteriormente. Respecto al nivel educativo escolar de los jóvenes, es relevante mencionar nuevamente que dos tercios de los estudiantes se encuentran cursando la escuela primaria y el tercio restante la escuela secundaria y, de ellos casi la totalidad, cursan el primer año del nivel.

Respecto a cómo son pensados los estudiantes del Centro, si bien todos los docentes advierten y coinciden en mencionar que se trata de jóvenes pertenecientes a familias “pobres”, de “bajos recursos materiales”, de los “sectores vulnerables de nuestra sociedad”, esta conceptualización, como trataremos de mostrar, adquiere significados diferentes y, al mismo tiempo, trabajar con “estos jóvenes” tiene diferentes implicaciones. Trataremos de demostrar con fragmentos del trabajo etnográfico la heterogeneidad y complejidad registrada.

Un docente, al referirse a diferentes obstáculos que encuentra diariamente al desarrollar su trabajo, deja entrever otro/s sentido/s desde los cuales son pensados los jóvenes y, en este caso, sus trayectorias, sus vidas. A continuación transcribiré un fragmento de un registro en el cual se puede vislumbrar lo mencionado: “La profesora comentó que en su clase hoy había 3 jóvenes nuevos y que estaban haciendo mucho “quilombo”. Explicó que en parte tenía que ver con que “los chicos al principio te miden, quieren ver hasta dónde es tu límite. Hasta dónde pueden hablar fuerte, hasta dónde pueden escupir en el piso, hasta dónde...”, “y bueno, si hay un chico nuevo, está todo bien. Ahora 3 chicos que al mismo tiempo estén buscando tu límite...”, “y encima uno no sabe si hace quilombo porque es un forro, o porque está triste, porque le pasó algo”, “no hace falta que conozca a X o a Y (los chicos que estaban haciendo lío) para saber que sus vidas no son nada fáciles”, “esto es algo que recorre a todos los chicos”, “acá nunca se sabe cómo va ser una clase. Vos traes cosas copadas, la clase anterior fue re linda y esta es una bosta”, “todo esto tiene que ver con el vínculo también, con lo que les pasa a los chicos, con conocernos... con encariñarse”, “cuando ellos ven que volvés al otro día, cuando ven que te acordaste de corregir, cuando traes el material que les dijiste que ibas a traer... eso es algo muy valorado por los chicos y a partir de ahí se puede construir clases copadas”.

De acuerdo a lo mencionado, entendemos que desde la perspectiva de esta docente las dificultades que se presentan a diario en el desarrollo de las clases no se vinculan con la “procedencia social de los jóvenes”, sino, por un lado, con las dificultades que atraviesan en sus vidas (las cuales sí se vinculan de modo estrecho a la profunda desigualdad social imperante) pero también con el desempeño de los docentes (“volver al otro día”, “corregir”, etc.) y los vínculos y relaciones que se establecen entre los docentes y los estudiantes.

Retomando el tema de los obstáculos o problemáticas que los docentes encuentran en el transcurrir diario de su trabajo fueron mencionadas diferentes cuestiones. Una de ellas es la “movilidad” de la conformación de los cursos. Esto es la gran cantidad de movimientos de entrada y salida de jóvenes en el centro y, por ende, en la escuela. Esto hace que la conformación de los cursos es muy variable a lo largo de los cuatrimestres. La permanencia de los jóvenes en la institución puede interrumpirse por orden judicial en cualquier momento (sea para egresar a su casa o para ser derivado a otra institución).

Al respecto una docente mencionó: “A lo mejor una semana en un curso hay cinco estudiantes y a la otra dos y a la siguiente también puede haber cambios”. Esto repercute fuertemente en el modo en

que tiene que desarrollar su trabajo porque “cuando entra un chico al curso no puedo empezar todo de nuevo, los demás se aburren”.

Otra de las “características” de los estudiantes que son resaltadas por varios docentes y lo cual es visto una complejidad con la cual deben trabajar, es la demanda constante de los jóvenes hacia los docentes para que los acompañen en la realización de las actividades. Los siguientes fragmentos dan cuenta de lo mencionado: “Todos estos chicos necesitan maestra particular”, “cuando hacen una actividad tenés que estar ahí al lado, haciéndola con ellos, prestándole atención, “si te vas con otro, chau, cierra el cuaderno y dice “yo no hago nada””. “En las otras escuela, estás en primer grado y los chicos ya saben que vos sos la maestra y das la clase para todos, no te piden que estés al lado”. Sobre el mismo tema otro docente mencionó: “Nadie lo entiende pero 6 chicos en una clase en estos contextos, es mucho”, “cuando decis que tenés 6 estudiantes te dicen “ahh re poco””, “pero son chicos que necesitan atención permanente, tenés que trabajar al lado de ellos haciendo cada una de las actividades”, “6 chicos demandando lo mismo es imposible, es muy difícil”.

Si bien ambos fragmentos se refieren a la misma complejidad, en el primer relato entendemos que de algún modo la maestra enuncia que los estudiantes del centro, a diferencia de lo que ocurre en las “otras escuelas”, no se comportan de acuerdo a lo esperado por las instituciones escolares.

En íntima relación a las conceptualizaciones conformadas en torno a los estudiantes, daremos cuenta brevemente de los sentidos que registramos en torno a cómo son pensadas las familias de los jóvenes. Durante una conversación con dos docentes, nos comentaron que desde el centro se les solicita a las familias que lleven los certificados escolares de los jóvenes para que, en el caso de haber completado sus estudios primarios. Hasta tanto los certificados no llegan a la escuela, el joven no ingresa a la escuela media y cursa en un espacio denominado “articulación”²³. Respecto a la llegada (o no) de los certificados de estudios, mencionaron: “muchas veces los chicos pierden hasta un cuatrimestre o más en articulación porque las familias no traen los papeles”, “tendrían que llamar directamente a las escuelas”. Otra docente agregó: “bueno, no sé puede esperar otra cosa, por algo están acá los chicos, no?, “va digo yo, creo que si las familias se hubieran ocupado de sus hijos no estarían acá”.

Lo registrado en este fragmento da cuenta, por un lado, de que desde algunos posicionamientos el hecho de que los jóvenes se encuentren detenidos y hayan cometido delitos es responsabilidad de las familias de los jóvenes de los “cuidados” -o falta de ellos- que les procuraron. Por otra parte, el hecho de no presentar los certificados de estudio de los hijos en los tiempos esperados por la institución, es interpretado sin más como desinterés o irresponsabilidad por parte de las familias.

Por otra parte, nos referiremos a cómo es concebida la escuela que allí funciona. La perspectiva que mencionaremos no es de ningún modo compartida por la totalidad de los docentes pero si por algunos de ellos y de modo bastante similar. Los relatos que transcribiremos a continuación nos parecen muy relevantes como analizadores del modo en que es pensado el trabajo que se realiza allí, teniendo en cuenta las características de los estudiantes: “Durante el transcurso de la clase la profesora me comentó a viva voz, es decir, todos los chicos escucharon estos comentarios: “acá las cosas de la escuela de la calle²⁴ no funcionan... acá no puedo trabajar como en las escuelas de la calle. Allí hablo en inglés, todo... Acá si les hablo en inglés me tiran con algo”. Si bien la profesora me estaba hablando a mí, X (estudiante) le respondió: “pero si yo te pido que hables en inglés!!!”.

Cuando terminó la clase, y junto a la profesora nos dirigíamos a la sala de profesores le pregunté a qué se refería con que no podía trabajar de igual modo que en las “escuelas de la calle”. Profesora: “acá no se puede hacer mucho...”, “porque los chicos no se portan bien, nunca se sabe cómo va a ser una clase, “si bien o todo mal”, “no respetan””.

En estos fragmentos no sólo se puede ver la valoración diferencial de la docente de las escuelas de la calle y la escuela del centro, sino también el posicionamiento del estudiante que impugna la imposibilidad planteada por la profesora de trabajar de igual modo en ambas escuelas.

23 En este espacio estudian los chicos que “dicen” haber completado sus estudios primarios pero no tienen la certificación aún y jóvenes que están en condiciones de egresar del nivel primario pero todavía no tienen la certificación. Es dictado un maestro.

24 De este modo son denominadas tanto por algunos docentes como por algunos estudiantes las escuelas que se encuentran fuera del centro.

En la misma línea, transcribiré fragmentos de otro registro referidos a la observación de otra clase: “El profesor me presentó del siguiente modo: “Eugenia es docente del X²⁵ y viene a ver como son las cosas acá, la profe ya sabe que esto no es un formato (escolar) tradicional, que acá se hace lo que se puede hacer”.

Durante el recreo le pregunte al profesor a qué se refería cuando en la clase dijo que “no era un formato tradicional” y “que se hacía lo que se podía”. Respondió del siguiente modo: “porque uno trae clases armadas, preparas juegos, material y te tiran todo a la basura”, “los pibes te tiran todo abajo”, “no les interesa, no quieren hacer nada”. Mencionó que es muy frustrante trabajar en esa escuela, que está muy cansado y que tiene intenciones de dejar de trabajar en esos ámbitos. “Yo al comienzo del año les planteé de armar un lugar diferente a lo que es su vida acá, a este lugar de encierro” pero “no funcionó... y ya está, es así... lamentablemente”, “hago lo que puedo en las clases”, “no me gasto en preparar nada porque no tiene sentido”, “porque los pibes de las tiran para atrás...”.

Retomando lo enunciado por el docente, podemos ver que el hecho de que considera que la escuela del centro “no tiene un formato tradicional” y todo lo que ello implica para el docentes, repercute fuertemente en cómo es vivenciado su trabajo en esa escuela y al no obtener la respuesta que él esperaba de los estudiantes (que vieran la escuela como un lugar diferente al encierro, a la institución en la que se encuentran detenidos y viviendo múltiples padecimientos).

En estos últimos fragmentos es relevante observar cómo desde la perspectiva de estos docentes los estudiantes son responsabilizados de algunas de las frustraciones que vivencian, las características de su trabajo y de la escuela y los diferentes obstáculos con los que se enfrentan los docentes para la realización de su tarea.

Por último, mencionaremos que dado que en los últimos meses se produjeron diferentes conflictos entre los jóvenes de la escuela primaria y la secundaria, los docentes solicitaron a las autoridades del centro mayor presencia del personal de seguridad en la escuela. Los empleados no ingresan a las aulas durante las clases pero las puertas están siempre abiertas y un empleado se sienta del lado de afuera mirando hacia adentro del aula. De algún modo, los jóvenes siendo construidos en torno a la “peligrosidad”.

► *“Obligatoriedad escolar”: derecho a la educación, obstáculo al trabajo docente, sanciones y minutos de teléfono*

En este apartado, nos referiremos de modo puntual a cómo es puesto en juego a nivel cotidiano el tema de la “obligatoriedad de la escolarización” de los jóvenes del centro. Queremos destacar los modos plurales, contradictorios y profundamente heterogéneos mediante los cuales son mirados los jóvenes, sus familias, la escuela en la que trabajan, su quehacer cotidiano, etc porque entendemos que no sólo suman a su comprensión sino que también son aristas inexorablemente enlazadas.

Comenzaré la exposición de esta parte del análisis con lo mencionado por un trabajador de la SENNAF acerca de la obligatoriedad del nivel medio: “bueno, es interesante (el trabajo que emprendí) porque acá es el único lugar donde se cumple la obligatoriedad del nivel”.

Si bien, en una primera instancia esta afirmación podría entenderse sólo en el contexto de las recientes políticas de ampliación de derecho de la cual hemos dado cuenta brevemente, trataremos de mostrar que otros sentidos y prácticas registradas en el campo la complejizan y tensionan fuertemente. Es decir, es indispensable mencionar las condiciones en las cuales se produce esta “obligatoriedad”.

Por su parte, los docentes también consideran la importancia de la existencia de la escuela en estas instituciones en tanto “acceso y ejercicio de un derecho” por parte de los jóvenes. Sin embargo, como veremos, la “obligatoriedad escolar” se encuentra atravesada por diferentes complejidades. A continuación presentaremos algunos fragmentos de conversaciones con docentes que dan cuenta de lo mencionado: “Está bien que haya escuelas en estos contextos, es su derecho... pero la verdad es que es feo trabajar en estas condiciones... los chicos se levantan, escupen, eructan, se tiran pedos, hablan de cualquier cosa”. “no ven a la escuela como un espacio para aprender... o para hacer otra cosa”, “para

25 Me desempeño como docente de la escuela media de otro Centro de Régimen Cerrado.

los chicos la escuela es parte del encierro”. El mismo profesor mencionó que “hay falta de respeto de los chicos hacia los profesores, negativa a trabajar en las clases”, comentó que la semana pasada un profesor “tuvo un encontronazo con un chico y casi le pegan”, “no se bancó todo esto que te cuento y casi termina todo mal”.

En la misma línea una docente mencionó lo siguiente: “Es un trabajo muy frustrante”, “los chicos no quieren aprender, no les interesa”, “están acá porque los obligan”, “no quieren venir a la escuela, la escuela no tiene ningún valor para ellos”, “los chicos nos dicen ¿si en la calle no iba a la escuela porqué acá tengo que venir?”

Pasaremos ahora a presentar lo que registramos en torno a los modos heterogéneos en que es pensada la escuela por los estudiantes y, en relación a ello, cuáles son las motivaciones -o falta de ellas- que tienen en asistir a ella. Trataremos de mostrar que, en ocasiones, sus comportamientos, modos de evaluar las actividades, su participación en las clases, decidir concurrir -o no- a la escuela y hacerlo de modo acorde-o no- a lo esperado (por ejemplo ir en zapatillas y no en ojotas) no están vinculadas solamente con lo que ocurre en la escuela y al logro de objetivos exclusivamente escolares (por ejemplo aprobar una materia, adquirir conocimientos, etc.) sino que también son pensadas y evaluadas en relación a las consecuencias que estas decisiones traen aparejadas en las condiciones de su tránsito por la institución y la posibilidad o no de egresar²⁶ de allí. Es decir, la escuela no es posible de ser pensada por fuera de los marcos regulatorios propios de la institución y esto repercute en las experiencias educativas y los sentidos particulares mediante los que es construida, también de modo particular, la escolaridad.

Respecto a sus motivaciones o intereses -o falta de ellos- en concurrir a la escuela, registramos sentidos diversos: “porque la profesora de lengua es linda”, “porque estoy en cana, sino ni loco vengo”, “Me quedaría toda la mañana haciendo sueño”, “para pasar el tiempo”, “vendría sólo a historia (la materia) me gusta mucho”.

Un aspecto que fue frecuentemente mencionado por los chicos y que incide en las experiencias escolares, son los informes que periódicamente realizan en el centro sobre ellos y son elevados a los juzgados que entienden en sus causas judiciales. Estos documentos son confeccionados por los equipos de intervención (los operadores socioeducativos) y en ellos los jóvenes son evaluados en su tránsito por la institución. Algunas de las variables contempladas en su confección son el desempeño en actividades educativas (tanto en la escuela como en los talleres), aspectos convivenciales entre los jóvenes y de los chicos con los adultos, la vinculación familiar, etc. En algunas conversaciones con los chicos manifestaron que van a la escuela “por los informes que hacen de nosotros”, “igual mi informe es todo positivo. La operadora X me dijo que tenía un re buen informe”.

Por otra parte, algunos jóvenes mencionaron que si un día no bajan a la escuela, los operadores les hablan para convencerlos y, en ocasiones, los envían al sector 5 (sector de sanción).

Lo relatado a continuación acerca de lo registrado una clase de Contabilidad, da cuenta de otro de los modos en que las normas y/o prácticas institucionales del centro inciden en la cotidianidad escolar y los modos de concebir la escuela: “En el curso había cuatro jóvenes realizando un trabajo práctico de modo individual (era un acróstico). Uno de ellos, al finalizar la actividad, le pidió a la profesora que se acercara para corregir su trabajo. La profesora rápidamente lo corrigió y lo felicitó tanto verbalmente como por escrito en la hoja donde había realizado la actividad. El estudiante, señalando lo escrito por la profesora en su carpeta le exclamó: “¡nooo! ¿qué dice acá?... poneme un “excelente, 10””, “así me dan más minutos de teléfono”. La profesora accedió a ponerle la nota solicitada y agregó: “sí, como no, hiciste un excelente trabajo”. La profesora añadió a la evaluación un “excelente”. El joven replicó: “falta el 10”. El mismo joven, mientras ordenaba su carpeta, le comentaba al compañero que tenía a su lado: “yo voy a llevar la carpeta al juzgado”, “el juez va ver esto y va a decir “mirá como trabaja este chico... cuando salga va a cambiar””.

En el transcurrir diario de la escuela, múltiples situaciones se encuentran marcadas y enuncian a viva voz que se trata de una escuela ubicada dentro de una institución de encierro y que los estudiantes son jóvenes cercenados -como mínimo- de su derecho a la libertad.

Por otro lado, también pudimos registrar que de modo muy frecuente las charlas entre los jóvenes durante las clases giran en torno a los procesos penales que están atravesando, el tiempo de

26 De ese modo es denominado institucionalmente cuando un chico queda en libertad.

detención que llevan cumplido y tienen por delante, las posibilidades o no de “egresar” o “irse de traslado” a otro centro, lo que ocurre en otros CRC y las causas penales por las cuales fueron detenidos.

» *Palabras finales*

Si bien en este escrito volvimos a los primeros avances analíticos del trabajo etnográfico iniciado a fines del año 2015, esperamos haber mostrado que las representaciones construidas en la cotidianeidad escolar, fundamentalmente las de los docentes que allí trabajan son extremadamente complejas en su conformación y sólo se entiende su significación cuando son engarzadas en tramas sociales más amplias, es decir en relación y vínculo con los sentidos y prácticas de otros de los actores sociales que conforman la escuela (estudiantes y demás trabajadores) cómo también entendiendo que forma parte constitutiva de ellos la realidad política y social más amplia.

» *Referencias bibliográficas*

- » Cerletti, Laura. 2008. “Relatos de maestros: una mirada sobre sus trayectorias y experiencias familiares” IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
- » Grassi E., Hintze S. y Neufeld M. R. 1994. “Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural”. Buenos aires. Editorial Espacio.
- » Guemureman, Silvia. 2014. “Los unos y los otros” Del tratamiento judicial que reciben los adolescentes y jóvenes que cometen delitos Revista Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales/UBA numero 85.
- » Menéndez, E duardo. 2002. “La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo”. Barcelona. Ediciones Bellaterra.
- » Monclús Masó Marta. y Piechestein Ana Clara. 2012. “La reforma educativa en la Ley Nacional de Ejecución de Pena: reflexiones en torno a su sanción y aplicación en la práctica. En: M. H. Gutiérrez compilador “Lápices o rejas”. Buenos Aires. Ediciones del Puerto.
- » Rockwell, Elsie. 2009. La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- » Scarfó Francisco, Pérez L. Florencia y Montserrat Ivana. 2013 “Avances de la normativa del derecho a la educación en cárceles de la Argentina” Revista Electronica de Educacao, 7 (1).
- » Scarfó Francisco y Abue Victoria. 2013. “El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de cárcel” Revista Electrónica de Educación 7(1).Universidades Federal de Sao Carlos, Brasil.

Pedagogía social: un estudio sobre los/as pedagogos/as que actúan en espacios más allá de la escuela en el estado de Minas Gerais [Brasil]

LAPADULA, Maria Florentina/UFOP - flor_lapadula@hotmail.com

Eje: Educación en contextos diversos

Tipo de trabajo: investigación

» *Palabras claves: Pedagogía social-Educación más allá de la escuela-Pedagogo*

» *Resumen*

Este trabajo presenta los avances del proyecto de investigación “Educação não formal: um olhar sobre a formação e atuação dos (as) pedagogos (as) na Região dos Inconfidentes”, desarrollado en el Programa de Pos graduación, Maestría en educación, de la Universidad Federal de Ouro Preto (Brasil).

Para desenvolver este proyecto partimos de las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo es la formación de los pedagogos y las pedagogas para intervenir pedagógicamente en espacios de educación más allá de la escuela? ¿Cómo se desarrolla el trabajo de los pedagogos y pedagogas en espacios de educación no formales?

Para indagar sobre ellas proponemos un camino metodológico de abordaje cualitativo, en donde realizamos investigación bibliográfica sobre la temática. Así como trabajo de campo, en el cual se utilizaron como instrumentos de colecta de datos: encuestas, entrevistas semi-estructuradas y observaciones participativas.

Para realizar el trabajo de campo seleccionamos aquellos proyectos sociales de las ciudades de Mariana y Ouro Preto, en el estado de Minas Gerais (Brasil), que tuvieran pedagogos o pedagogas trabajando en ellos.

En este artículo presentamos los primeros análisis sobre el perfil de estos pedagogos y pedagogas, profundizando en su formación académica y su trabajo en los espacios de educación más allá de la escuela; producto de las encuestas realizadas.

» *Introducción*

La educación es un derecho fundamental de todos los seres humanos, que tiene el objetivo principal generar el pleno desarrollo de los sujetos.

Desde el siglo XX, la educación de las personas, ha sido llevada a cabo por un agente principal, la escuela pública. Esta ha sido la esfera hegemónica de intervención de los Pedagogos. Por lo tanto la formación académica en instituciones de educación superior, se ha basado en el estudio y en las prácticas en instituciones de educación formal. Desde finales de los años setenta y reafirmandose durante los años ochenta, esta situación cambia, ya que la intervención de los pedagogos y pedagogas se amplía, con la existencia de otros espacios educativos, llamadas no formales, que comienzan a tener influencia en la construcción de la subjetividad de las personas. (Gonh 1999)

Aunque muchas prácticas diferentes pueden ser designadas como educación no formal en Brasil

y América Latina, uno de los campos que las aborda desde una perspectiva crítica y liberadora es la Pedagogía social. Teniendo en cuenta estas experiencias educativas, la universidad comienza a re-pensar la formación en las instituciones de educación superior, para que los estudiantes pueden trabajar en diferentes espacios educativos.

Este artículo tiene como objetivo presentar los avances de la investigación que está siendo llevada a cabo desde el año 2015 correspondiente a la tesis del Programa de Pos graduación, Maestría en educación, de la Universidad Federal de Ouro Preto (Brasil). La cual tiene el propósito analizar la formación e intervención de los pedagogos y las pedagogas que trabajan en espacio más allá de la escuela, en el Estado de Minas Gerais.

Cuatro objetivos específicos nortearon la investigación, a) contextualizar el concepto de educación no formal en Brasil; b) conocer quiénes son las pedagogas que trabajan en educación no formal en la Región de los Inconfidentes en el Estado de Minas Gerais; c) conocer la formación inicial y continuada de los pedagogos y pedagogas que trabajan en la educación no formal; d) identificar y analizar las intervenciones pedagógicas desarrolladas por los pedagogos y pedagogas en la región.

En este trabajo se presentarán los primeros resultados de la investigación provenientes del análisis de las encuestas realizadas a ocho pedagogas que trabajan en espacios de educación más allá de la escuela en las ciudades de Mariana y Ouro Preto (Estado de Minas Gerais).

➤ *Metodología*

Esta investigación se configura desde un abordaje cualitativo, “Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador.” (Bogdan y Biklen; 1994:51)

Este estudio se dividió en dos etapas: investigación bibliográfica y trabajo de campo. En este último se utilizaron como instrumento de colecta de datos: encuestas, entrevistas semiestructuradas y observaciones en los espacios de educación no formal seleccionados.

Para esto se seleccionaron pedagogos y pedagogas que intervienen en Proyectos sociales en dos ciudades del Estado de Minas Gerais (Mariana y Ouro Preto), siendo un total de seis espacios de educación más allá de la escuela, donde trabajan ocho pedagogas.

Luego del mapeamiento de los espacios de educación no formal, donde trabajan pedagogos y pedagogas, aplicamos las encuestas con el fin de conocer el perfil de los profesionales, durante el mes de noviembre de 2015. Posteriormente en mayo de 2016 realizamos las entrevistas semiestructuradas con cada una de las pedagogas.

➤ *Marco teórico*

La educación actual se puede entender como un fenómeno complejo, un fenómeno que puede definirse como multifacético (Libâneo, 1998) con la existencia de una educación formal, no formal e informal, compuesto por una multiplicidad de prácticas, con diferentes propósitos, actores y espacios; que la formación de los pedagogos y las pedagogas tiene que contemplar:

(...) o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, embora todo trabalho docente seja um trabalho pedagógico. Vai daí que a base comum de formação do educador deva ser expressa num corpo de conhecimentos ligados a Pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade peculiar de prática educativa. (Libâneo, 1998, p.55)

La multiplicidad de experiencias educativas, se podía dividir entre un campo específico de estudio de la educación escolar, la Pedagogía escolar (Libâneo, 1998) y un campo de estudio para la educación más allá de la escuela, la Pedagogía Social (Roberto da Silva, João Clemente de Souza Neto y Rogério Moura, 2009)

La Pedagogía social, desde la perspectiva de la Educación Popular (Paulo Freire), puede ser

entendida como una ciencia que está en un constante proceso de reconstrucción. María Stela Santos Graciani (2014) explica que la exclusión social, económica, cultural, política y educativa de un sector de la población, junto con la promoción de una sociedad consumista e individualistas, hicieron surgir diferentes prácticas socio-educativas, que abrieron paso al campo estudio, intervención y formación en Pedagogía Social. Este propone un trabajo colectivo entre educadores y educandos, mediante la creación de un proyecto político-pedagógico que tenga como propósito de la emancipación humana y humanizante del sujeto, oponiéndose a todo modelo asistencialista.

Según Roberto da Silva, João Clemente de Souza Neto y Rogério Moura (2009): “No Brasil, os contornos iniciais da Pedagogia Social circunscrevem o universo conhecido como Educação não formal: as práticas educativas desenvolvidas por movimentos sócias, organizações não-governamentais, programas e projetos sócias, sejam públicos ou privados.” (da Silva, 2009, p.23)

En este contexto, donde el concepto de educación se expande, algunos autores (Coombs, 1968; Trilla Bernet, 1985, 1992,1993, 2008; Afonso, 1992; Brusilovsky, 1992; Libâneo, 1999; Gohn, 1999 2006 2010; Sirvent, 2006) trataron de organizarlo definiendo y describiendo de diferentes maneras a todas las prácticas educativas realizadas en diferentes espacios, con distintos objetivos, contenidos, tiempos y circunstancias; dividiendo en tres categorías a la educación: formal, no formal e informal.

Esta división tripartita para organizar a las prácticas educativas se popularizó internacionalmente por los autores de Coombs y Ahmed (1974), traído a América Latina por Jaime Trilla Bernet en sus diferentes publicaciones. De acuerdo con este autor la educación formal puede definirse como la educación incluida en un sistema regulado, que tiene una estructura jerárquica y graduada, y emite la certificación académica. La educación no formal es un concepto mucho más amplio, ya que es aquella educación que tiene un propósito educativo específico y se organiza, pero no forma parte del sistema escolar formal. Y la informal se desarrolla a partir de la experiencia, y no es intencional. Según Trilla Bernet (1985) la educación no formal puede definirse como:

(...) conjunto de meios e instituições que geram efeitos educacionais a partir de processos intencionais, metódicos e diferenciados, que contam com objetivos pedagógicos prévia e explicitamente definidos, desenvolvidos por agentes cujo papel educacional está institucionalmente ou socialmente reconhecido, e que não faz parte do sistema educacional graduado ou que fazendo parte deste, não constitui formas estrita e convencionalmente escolares. (Trilla; 1985:22)

Trilla Bernet (2008) afirma que, existen relaciones entre la educación formales, no formales e informal, pudiéndose generar puentes y la coordinación entre las diferentes propuestas educativas.

María da Gloria Gohn (2010) también propone articular y no oponer estas diferentes experiencias, así asegura la importancia de la educación formal como derecho conquistado, y define la educación no formal como:

(...) um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação da cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. (Gohn, 2010, p.33)

Los objetivos de la educación no formal se podrían resumir en siete, a saber : la educación para la justicia social, la igualdad y la diversidad cultural, en contra de cualquier forma de discriminación, de libertad, de los derechos, la democracia y la educación para el ejercicio de la cultura y las diferencias culturales. Estos objetivos no son dados de antemano, sino que se construyen en el proceso interactivo, a través de prácticas educativas en diferentes espacios, donde puede observarse la participación de la sociedad civil, movimientos sociales, ONG, foros y asambleas, y las estructuras institucionalizadas colegiados; campos que hoy en día, a través de su lucha y la construcción de proyectos sociales son reconocidos en América Latina y el mundo.

Todas estas características hacen de la educación no formal un campo heterogéneo, donde una multiplicidad de prácticas educativas, democráticas y autoritarias, se mezclan; Trilla (2008) advierte que:

Em realidade, salvo em aspetos que caracterizam diferencialmente a educação formal e a não formal, esta última pode, em seu caso, abrigar idênticos males, que, em seu caso, podem-se à primeira. A educação não-formal pode ser tão classista, alienante, burocrática, ineficaz, onerosa, obsoleta, manipuladora, estereotipada, uniformizadora etc. como pode ser a formal. (Trilla, 2008, p.143)

Desde esta perspectiva, Silvia Brusilovsky (1994) identificó dos puntos de vista polares sobre el concepto de la educación no formal, entendida como aquellos que defienden como una alternativa real y la educación democrática; y críticos, que piensan que es una educación inferior que alivia al Estado de su responsabilidad. Para la autora, dependerá del sentido de cada propuesta educativa no formal, proponiendo algunas preguntas para poner a leer cada experiencia en particular: ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Qué conocimiento y aprendizaje es distribuido? ¿Qué participación promueve? ¿Cuál es el contexto en que se desarrolla la participación? ¿Qué efectos produce en la realidad? ¿Cuál es su relación con el Estado? ¿Qué valores promueve?

María Teresa Sirvent (2006), también se centrará en ellos y propone una revisión del concepto de educación no formal, su crítica se centrará en la definición negativa. Explica que esto no tiene en cuenta la complejidad y especificidad de las actividades educativas; No representa la diversidad de experiencias educativas fuera de la escuela; crea una dicotomía entre las experiencias escolares y no escolares, desconociendo que puede existir relación entre estas; genera una desvalorización de las prácticas pedagógicas en relación a lo formal. Por lo tanto, va a proponer el concepto de educación más allá de la escuela.

Entendiendo a la educación como un concepto amplio y complejo, es necesario un análisis más profundo para comprender cada uno de los procesos educativos en profundidad. Así que el concepto de la educación no formal es una de las formas de organización de la pluralidad de propuestas educativas que existen en la vida cotidiana.

Entonces, las prácticas educativas no sólo escolares, sino también aquellas que se producen en otros espacios, darán inicio a una nueva área de intervención de los(as) Pedagogos (as), y con ella la ampliación de la forma de pensar de sus prácticas y su formación.

Así la formación inicial de los Licenciados y Licenciadas en Pedagogía se transforma, teniendo en cuenta lo planteado por Selma Garrido Pimenta (2002), la cual afirma que la formación inicial está ligada a los futuros contextos de trabajo profesionales, donde teoría y práctica se relacionan dialécticamente.

Frente a esta situación, donde los espacios de intervención de los (as) Pedagogos (as) se han ampliado, la carrera universitaria de Pedagogía se transforma y comienza a abordar diferentes contenidos relacionados con la pluralidad de las prácticas educativas, teniendo en cuenta la proclamado por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional en Brasil (1996). Así los egresados de la carrera de Pedagogía en las Directrices para el Curso de Educación, CNE / CP 1/2006 y el CNE / CP 5/2005, presentado como espacios de actuación, los formales y los que dan más allá de la escuela. Incorporando en su curriculum disciplinas con la temática de educación no formal, y un semestre de prácticas obligatorias en espacios de educación más allá de la escuela.

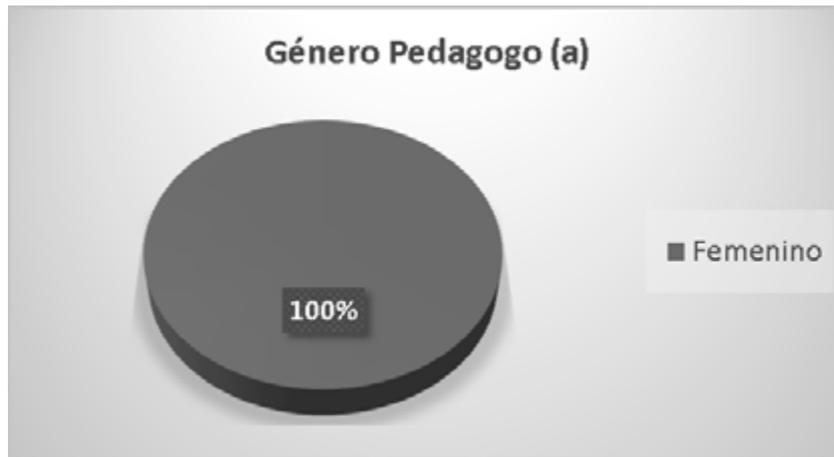
► *Primeros resultados*

En este apartado presentaremos los primeros resultados, y analizaremos los datos recolectados a través de las encuestas realizadas con ocho pedagogos y pedagogas que trabajan en espacios no formales en la ciudad de Mariana y Ouro Preto (Estado Minas Gerais, Brasil). En este caso indagamos sobre el perfil de los pedagogos y pedagogas; su formación académica; y su trabajo como educadores en los espacios de educación más allá de la escuela.

Perfil de las Pedagogas

En cuanto al perfil de los pedagogos y pedagogas pudimos descubrir quiénes son los y las profesionales que trabajan en los espacios de educación no formal. Al preguntar sobre el género el 100% respondió femenino, como podemos ver en el Gráfico 1.

Gráfico 1- Porcentaje según género de los (as) Pedagogos (as)



Fuente: Datos elaborados por el investigador, 2016.

De la totalidad de las Pedagogas cuatro tienen entre 41 a 50 años, dos entre 31 a 40 años, una entre 25 a 30 años, y una de las profesionales se negó a contestar esta pregunta. Por lo que concluimos que la mayoría de las Pedagogas tiene más de 41 años.

Así podemos observar que se refuerza la teoría sobre la feminización de la profesión educativa (Yannoulas, 1993), reflejado en que sólo existen mujeres que trabajen en la educación no formal en las ciudades analizadas.

Trabajo de las Pedagogas en espacios no formales

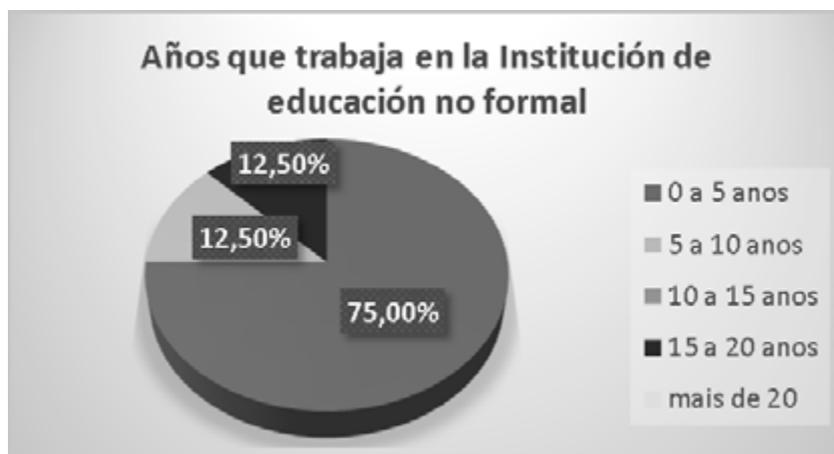
En este apartado desarrollaremos los resultados acerca de los espacios de educación no formal donde las pedagogas trabajan y su desenvolvimiento en los mismos.

Los espacios de educación más allá de la escuela son experiencias de: educación especial; biblioteca ambulante; casa hogar para jóvenes con conflicto con la ley; fundación de arte y oficios; y centro de recreación.

Las profesionales trabajan en diferentes cargos, según lo denominado por ellas estas se definen como: Pedagoga; Coordinadora pedagógica; Coordinadora; Auxiliar de biblioteca; Asesora de la presidencia, área pedagógica. Así podemos visualizar las diferentes denominaciones para las funciones de las pedagogas en sus espacios laborales.

Para la mayor parte de las pedagogas es un trabajo reciente, ya que un 75% indica que se encuentra en ese espacio de educación más allá de la escuela de 0 a 5 años.

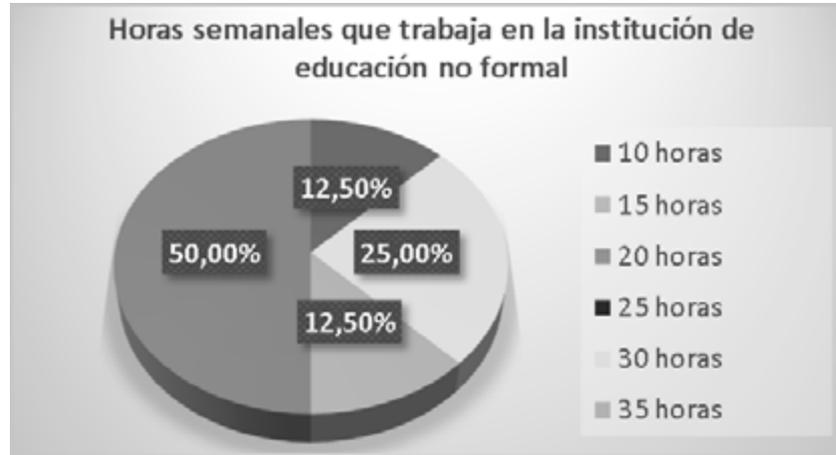
Gráfico 2- Porcentaje según años de trabajo en el espacio de educación no formal



Fuente: Datos elaborados por el investigador, 2016.

Diferentes son las horas semanales que las pedagogas trabajan en estos espacios, coincidiendo que la mitad trabaja 40 horas semanales, mientras que un 25% 30 horas semanales, el porcentaje restante trabaja 35 horas semanales y 10 horas semanales, como puede observarse en el Gráfico 3. Descubrimos también que para el 63% de las profesionales es su único trabajo.

Gráfico 3- Porcentaje según horas semanales de trabajo en el espacio de educación no formal



Fuente: Datos elaborados por el investigador, 2016.

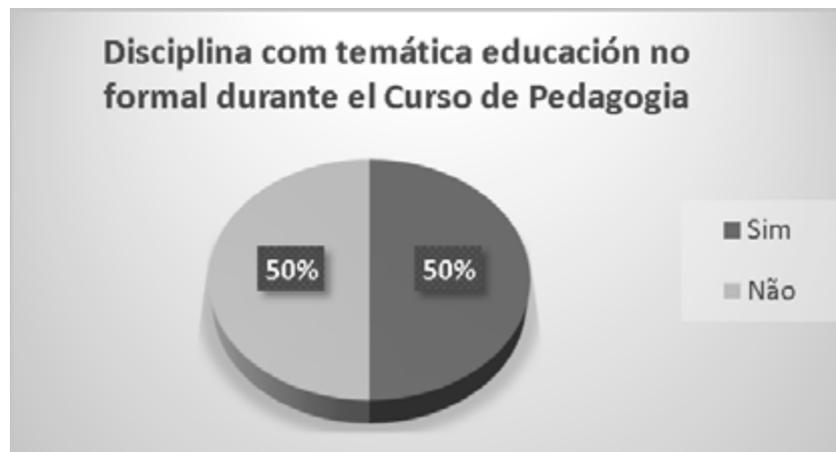
A través de este bloque de preguntas en la encuesta, también pudimos inferir que el 75% de las pedagogas ya había trabajado antes en la educación no formal, siendo sólo para el 25% de las profesionales su primera experiencia.

Formación académica de las Pedagogas

La formación de grado de la totalidad de las encuestadas es Licenciatura en Pedagogía. Estas realizaron sus cursos en universidades del Estado de Minas Gerais y Espírito santo; tanto en instituciones públicas como privadas, teniendo estas últimas un mayor porcentaje, representado en un 67% de las Pedagogas.

Al indagar sobre la educación no formal en su formación, preguntamos sobre las disciplinas realizadas con estas temáticas y las prácticas obligatorias. En relación con las primeras sólo la mitad realizó alguna disciplina con la temática de educación más allá de la escuela, como puede observarse en el Gráfico 4:

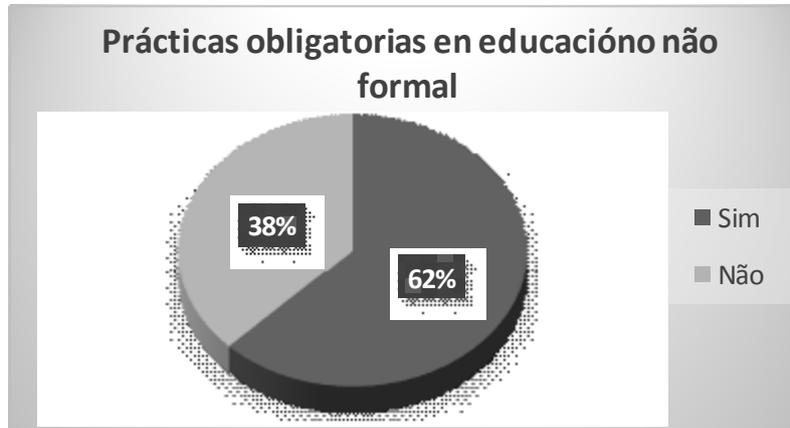
Gráfico 4- Porcentaje según disciplina de educación no formal realizada en Curso de Pedagogía



Fuente: Datos elaborados por el investigador, 2016.

Diferentes es el porcentaje con lo que respecta a las prácticas obligatorias en espacios de educación más allá de la escuela. Como observamos en el Gráfico 5, estas prácticas fueron realizadas en Ongs, movimientos sociales, espacios de educación especial, y bibliotecas.

Gráfico 5- Porcentaje según Prácticas obligatorias en espacios no formales en el Curso de Pedagogía

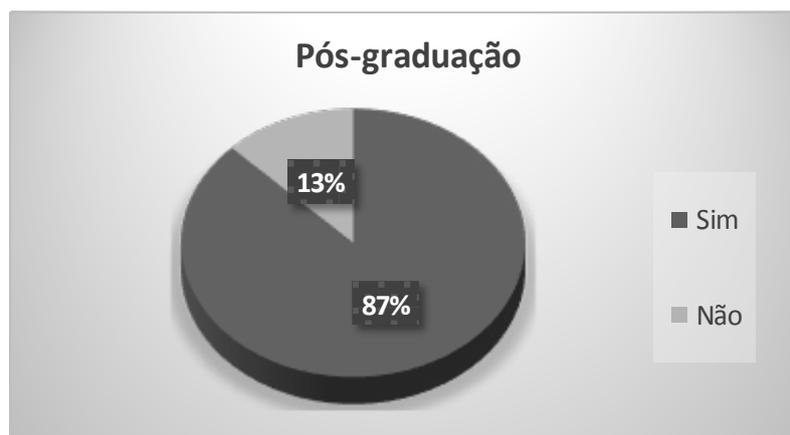


Fuente: Datos elaborados por el investigador, 2016.

Así podemos observar que no todas las pedagogas han abordado temáticas de educación más allá de la escuela, ni a través de disciplinas, ni por medio de las prácticas obligatorias. Siendo todavía un espacio en construcción en las universidades de Brasil.

Con relación a estudios de pos graduación un amplio porcentaje de las encuestadas había finalizado una especialización o maestrías, como indica el gráfico 6; aunque las temáticas de los mismos no hayan sido referentes a la educación más allá de la escuela.

Gráfico 6- Porcentaje según estudios de pos graduación



Fuente: Datos elaborados por el investigador, 2016.

A través de estos datos podemos conocer la formación académica de las Pedagogas que trabajan en los espacios de educación no formal en las ciudades de Mariana y Ouro Preto. Así podemos observar que no todas las profesionales tuvieron formación académica, durante su Licenciatura, que abordara temáticas de educación más allá de la escuela. Lo mismo ocurre en sus estudios de pos graduación, donde se abordan temáticas en algunos casos relacionados a la educación escolar, y en otros casos tanto de educación formal como no formal.

» Consideraciones finales

Este trabajo nos trae los primeros avances de la investigación, que nos permiten conocer el perfil de las pedagogas que trabajan en los espacios de educación más allá de la escuela en las ciudades de Mariana y Ouro Preto en el Estado de Minas Gerais (Brasil). Pudiendo indagar sobre la formación y trabajo de las profesionales en estas experiencias.

Esto nos aporta datos valiosos para reflexionar y analizar, desde el campo de la Pedagogía social, la ampliación del concepto de educación y con ello la diversificación de las incumbencias profesionales de los pedagogos y pedagogas, en Brasil y toda América Latina.

» Bibliografía

- » AFONSO, A. J. Sociologia da educação não escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática. In: ESTEVES, A. J.; STOER, S. (org.) (1992) **A sociologia na escola: Professores, educação e desenvolvimento**. Porto: Edições Afrontamento.
- » BRUSILOVSKY, S. (1994) **Educación no formal ¿una categoría significativa?** Buenos Aires: Mimeo.
- » BODGAN, R.; BIKLEN, S. (1994) **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora.
- » DA SILVA, Roberto, DE SOUZA NETO, João Clemente e MOURA Rogério (orgs) (2006) **Pedagogia Social: Vol I**. São Paulo: Expressão e Arte Editora.
- » CLAIMAN, G. (2010) Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação: UNISAL**, São Paulo, Ano XII Nº 23, 2º Semestre.
- » FREIRE, P. (2005) **Pedagogia do oprimido**. 48ª Reimpresão Rio de Janeiro: Paz e terra.
- » GOHN, M. G. (1994) **Organizações não governamentais: a modernidade da participação social brasileira**. Campinas: Unicamp.
- » (1999) Educação não formal e cultura política. São Paulo: Cortez.
- » (2010) Educação não formal e o educador social: atuação e desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez.
- » LIBÂNIO, J. C. (1998) Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo, Cortez.
- » MACHADO, E. M; PASQUALOTTO, M; FONTANA, M. (2006) A educação não-formal e as políticas de formação do pedagogo. VI EDUCERE: Congresso Nacional de Educação. PUCPR: Curitiba.
- » SANTOS GRACIANI, M. S. (2014) Pedagogia social. São Paulo: Cortez.
- » SILBER, J. (2007) Algunas cuestiones relativas al saber pedagógico. In: Vogliotti, A.; de la Barrera, S.; Benegas, A. (Compiladoras), Pedagogía y a su enseñanza. Debatén y escriben los pedagogos. Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- » SIRVENT, M. T. (org.) (2011) Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas. Revista del IICE Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos aires, Año XVII, Nº 29.
- » TRILLA BERNET, J. (1985) Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Barcelona: Laertes.
- » (1993) La educación fuera del aula. Barcelona: Ariel.
- » (2008) A educação não formal. In: Arantes, V. (org.) Educação formal e não-formal. São Paulo: Summus.
- » YANNOULAS, S. (1993) Educar: una Profesión de Mujeres? La Feminización del Normalismo y la Docencia en Brasil y Argentina 1870-1930). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.74, n.178, p.713-738.

Movimientos sociales, jóvenes y educación. Los “Bachilleratos Populares” como experiencias socioeducativas emergentes en contextos de desigualdad social

LÓPEZ FITTIPALDI, Marilín/ CeaCu, CONICET, UNR - marilinlopez@gmail.com

Eje: Educación en contextos diversos

» *Palabras clave: movimientos sociales, jóvenes, educación, experiencias socioeducativas, contextos de desigualdad social.*

► Resumen

Esta ponencia se inscribe en una línea de investigación que venimos desarrollando centrada en el análisis de procesos socioeducativos puestos en marcha por organizaciones sociales en contextos de desigualdad social. Destacamos los avances realizados en nuestra tesis de grado²⁷, cuyo interés se centró en el proceso de construcción de un “Bachillerato Popular” como parte del proyecto político de un movimiento social de la ciudad de Rosario (Santa Fe). Como objetivos focalizamos en las prácticas y sentidos que docentes, estudiantes y *militantes*²⁸ construyen cotidianamente en torno a la experiencia educativa, atendiendo especialmente a las relaciones que se despliegan entre el “Bachillerato Popular” y el proyecto político más amplio del movimiento social, así como a las construcciones de sentido que los sujetos ponen en juego acerca de lo educativo y lo escolar.

Inscribimos nuestra investigación en un enfoque etnográfico (Rockwell, 2009) o antropológico relacional (Achilli, 2005; 2009), que privilegia el trabajo de campo antropológico. El mismo se constituyó a partir de numerosas observaciones de clases, reuniones y asambleas, así como entrevistas a integrantes del “Bachillerato Popular”.

Retomamos algunos avances de investigación, identificando líneas posibles de debate, para centrarnos luego en la conformación de un “núcleo problemático” (Achilli, 2000) en torno a sentidos de diferenciación/oposición con la escuela oficial que, de modo heterogéneo, permean la cotidianeidad del “Bachillerato Popular”.

► Presentación

En la presente ponencia retomamos algunos avances de una línea de investigación que venimos desarrollando centrada en el análisis de procesos socioeducativos puestos en marcha por distintas organizaciones sociales en contextos de desigualdad social.

Se destacan especialmente los avances realizados en nuestra tesis de grado²⁹, cuyo interés se centró en el proceso de construcción de un “Bachillerato Popular” como parte del proyecto político de un movimiento social de la ciudad de Rosario (Santa Fe).

27 LÓPEZ FITTIPALDI, M (2015). Movimientos sociales y educación. Un análisis antropológico del proceso de construcción de un “Bachillerato Popular” en la ciudad de Rosario. [Tesis de Licenciatura]. Inédita. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Argentina

28 Por “militantes”, nos referimos a aquellos que integran el movimiento social de forma orgánica. Las cursivas indican que se trata de una categoría social que hemos recuperado de nuestro trabajo de campo.

29 LÓPEZ FITTIPALDI, M (2015). Movimientos sociales y educación. Un análisis antropológico del proceso de construcción de un “Bachillerato Popular” en la ciudad de Rosario. [Tesis de Licenciatura]. Inédita. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Argentina

Como objetivos para dicha Tesis, focalizamos en las prácticas y sentidos que docentes, estudiantes y *militantes* construyen cotidianamente en torno a la experiencia educativa, atendiendo especialmente a las relaciones que se despliegan entre el “Bachillerato Popular” y el proyecto político más amplio del movimiento social, así como a las construcciones de sentido que los sujetos ponen en juego acerca de lo educativo y lo escolar. Asimismo, apuntamos a analizar distintos procesos vinculados a la lucha por el reconocimiento oficial del “Bachillerato Popular” que, aún de un modo preliminar, nos permitirían enfocar en las complejas relaciones que se van configurando entre el “Bachillerato Popular” y el Estado. En este contexto, describimos distintas adaptaciones que atravesó el “Bachillerato Popular” en la búsqueda de su oficialización, que se plasmaron en aspectos organizativos y materiales pero también en la reconfiguración de ciertos sentidos en torno al proyecto educativo y su relación con la escuela oficial. Se trata de procesos que se encontraban en ciernes, cuyo estudio nos propusimos profundizar en futuras indagaciones.

Actualmente, como continuidad y profundización de este trabajo, estamos avanzando en la formulación de un proyecto de investigación³⁰ en donde focalizaremos, entre otras cuestiones, en los procesos de configuración de estas experiencias socioeducativas que emergen como parte de organizaciones políticas y/o movimientos sociales en entramados barriales de pobreza urbana y desigualdad social, atendiendo al contexto que definen las políticas de inclusión de los jóvenes implementadas en las últimas décadas.

Es así que para la presente ponencia, nos proponemos recuperar los avances realizados para la Tesis de grado mencionada, así como los interrogantes que orientan el proceso investigativo que estamos iniciando.

Inscribimos nuestra investigación dentro de un enfoque etnográfico (Rockwell, 2009) o antropológico relacional (Achilli, 2005; 2009), desde el cual se destaca la descripción y el análisis de la vida cotidiana, en un proceso que se propone “documentar lo no documentado” de la realidad social (Rockwell, 2009), recuperando los sentidos que cotidianamente construyen los sujetos (Achilli, 2009). Desde esta perspectiva se privilegia el trabajo de campo antropológico que supone, metodológicamente, una interacción prolongada con los sujetos, en la que el conocimiento se va construyendo de modo espiralado (Achilli, 2000).

De esta manera, el referente empírico de esta investigación se centra en un “Bachillerato Popular” en el contexto de un movimiento social de la ciudad de Rosario. El trabajo de campo se constituyó a partir de numerosas observaciones de reuniones docentes, clases, asambleas y otras actividades del “Bachillerato Popular” que se desarrollaron en la escuela en gestación. También se realizaron entrevistas a docentes y *militantes* del movimiento social, y entrevistas informales a los estudiantes en el curso de las actividades diarias del “Bachillerato Popular”.

En este trabajo situamos la creación del “Bachillerato Popular” en el contexto de emergencia de experiencias educativas puestas en marcha por movimientos y organizaciones sociales, y destacamos algunas líneas de indagación y debate que se han abierto a partir de la creciente producción académica abocada a esta temática. A su vez, damos cuenta de uno de los ejes que hemos abordado en nuestro análisis, la conformación de un “núcleo problemático” (Achilli, 2000) vinculado a ciertos sentidos en torno a la diferenciación/oposición con la escuela denominada “tradicional” que, de modo heterogéneo, permean la cotidianeidad del “Bachillerato Popular”.

► *Acerca de las luchas populares por la educación: la emergencia de los “Bachilleratos Populares”*

Nuestro interés por esta problemática se fundamenta en el aumento de experiencias educativas creadas y sostenidas por organizaciones y movimientos sociales que se desarrollan en contextos urbanos de pobreza y desigualdad social, a la vez que se proponen incorporar a jóvenes que han

30 Proyecto de doctorado “Movimientos sociales, jóvenes y educación. Un análisis antropológico de los “Bachilleratos Populares” como experiencias socioeducativas emergentes en contextos de desigualdad social”, desarrollado por la autora bajo la dirección de la Dra. Laura Santillán y la co-dirección de la Dra. Elena Achilli.

quedado, por diversas razones, excluidos del sistema educativo oficial. Como señala Santillán (2015), se trata de experiencias que se entraman, de manera significativa, en procesos de demanda de los sectores populares por el derecho a la educación, en articulación con “procesos estructurales y de larga data de desigualdad en nuestro país y región” y que en su concreción “se inscriben de lleno en los barrios y los escenarios cotidianos de vida de sus destinatarios” (Santillán, 2015:2)

Particularmente, un importante disparador para esta investigación ha sido la llamativa multiplicación de los “Bachilleratos Populares” en diferentes lugares del país, que van adquiriendo un lugar relevante en la escena pública a partir de la demanda de “reconocimiento” por parte del Estado. Con el término “Bachilleratos Populares” nos referimos a escuelas secundarias para jóvenes y adultos creadas y gestionadas por movimientos sociales y organizaciones políticas de distinto tipo, que se proponen como “alternativas” a la escuela denominada “tradicional”, pero que, no obstante, buscan integrarse al sistema educativo oficial a través del “reconocimiento” estatal. El mismo supone, en general, la posibilidad de otorgar títulos que certifiquen el cumplimiento de la educación secundaria a los estudiantes egresados, y en ciertos casos, cierto tipo de financiamiento para el proyecto educativo. Sin embargo, es importante señalar que las características del “reconocimiento” que demandan los “Bachilleratos Populares” varían según las distintas organizaciones y los derroteros de sus luchas políticas³¹.

Las primeras propuestas de creación de los “Bachilleratos Populares” pueden situarse a fines de la década del ‘90, puntualmente a partir del año 1998 con la creación de la primera experiencia educativa autogestiva en la provincia de Buenos Aires, impulsada por lo que luego sería la “Coordinadora de Educadores e Investigadores Populares” (CEIP). Desde algunas perspectivas, la emergencia de los “Bachilleratos Populares” se concibe como respuesta al despliegue y profundización del modelo neoliberal y a la posterior crisis económica social y política del 2001 (Elisalde, 2013), resaltando la capacidad de estas experiencias para “oponerse a la lógica estatal” y garantizar los derechos que quedaron vulnerados por la retirada del Estado (Ampudia, 2013), a partir de la conformación de iniciativas “autogestivas” (Elisalde, 2008).

Sin embargo, es posible sostener que estas experiencias se entraman en un dinámico escenario en torno a la educación, que se configura en compleja relación con procesos que fueron iniciados en la década del ‘90, así como con otros más recientes. En este sentido, no podemos dejar de considerar aquellos procesos que se abren en relación a la implementación de políticas para la inclusión educativa de jóvenes en contextos de desigualdad social durante la última década³², y a la extensión de la obligatoriedad a la educación secundaria con la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 en el año 2006 (Cura, 2012)³³. Estos procesos adquieren significación para comprender, sino la primera aparición de estas escuelas, al menos sí la gravitación que ha cobrado su emergencia en el campo de las luchas populares por el derecho a la educación.

La creciente multiplicación de estas experiencias educativas durante más de una década –especialmente en Capital Federal y provincia de Buenos Aires–³⁴ ha recibido la atención de numerosas investigaciones, que han apuntado a caracterizar los proyectos político-educativos que los sustentan, así como las disputas y negociaciones que abren con el Estado para alcanzar el reconocimiento oficial (Córdoba, 2011; Ampudia, 2013; Elisalde, 2013; Gluz 2013; Frosio, 2013; Kriger y Said, 2015).

Consideramos que algunas investigaciones han puesto excesivo énfasis en destacar las *diferencias* que expresan los “Bachilleratos Populares” con respecto a la educación oficial, desestimando las diversas “apropiaciones” (Rockwell, 1996) de prácticas y objetos que activamente realizan los

31 Si bien estas experiencias educativas parten de puntos en común, consideramos que la heterogeneidad que los “Bachilleratos Populares” adquieren en la práctica nos impide definirlos de manera unívoca. Por este motivo presentamos algunos rasgos sobresalientes, pero no una definición acabada.

32 En este sentido, resultan de interés algunas investigaciones que han apuntado a mostrar los vínculos que se tejen entre movimientos sociales y distintas esferas estatales, especialmente a partir de la implementación de ciertos programas orientados a la inclusión educativa de los jóvenes. Por ejemplo, puede consultarse el trabajo de Caisso (2012) acerca de la implementación del Plan Fines por parte de una organización política.

33 En la interpretación de Cura (2012) la relevancia que tomaron los “Bachilleratos Populares” a partir de su primera aparición a fines de los años ‘90, y fundamentalmente desde el año 2007, puede comprenderse en el marco del debate en nuestro país en torno a la política educativa nacional y al vínculo entre Estado, educación y sociedad civil. De acuerdo a la concepción de la autora, lo que resulta relevante para comprender la proliferación de los “Bachilleratos Populares” es la articulación de estas experiencias con las políticas educativas de distinto cuño, más que una “retirada” del Estado neoliberal.

34 De acuerdo a información recabada hasta el año 2013, las estimaciones rondan el centenar de “Bachilleratos Populares” para la totalidad del país (Elisalde, 2013), mientras es en provincia de Buenos Aires y Capital Federal donde se ubican en mayor número.

sujetos que integran estas experiencias. En este sentido, nos resultan sumamente sugerentes ciertos trabajos que han abordado la descripción de aspectos que remiten a la cotidianeidad de la experiencia de los “Bachilleratos Populares”, analizando cuestiones tales como las tensiones en torno al registro de las asistencias de los estudiantes (Caisso, 2013), o las complejas dinámicas generadas en las asambleas y el dictado cotidiano de las clases (García, 2013). Estos enfoques permiten complejizar la mirada y comprender las densas tramas de relaciones que se tejen efectivamente entre “Bachilleratos Populares” y educación oficial, destacando las tensiones y contradicciones inherentes a estos procesos.

De este modo, nuestro interés por la problemática también se nutre de los debates que se abren a partir de la abundante producción académica que se ha propuesto abordar la comprensión de los “Bachilleratos Populares”: ¿Cómo interpelan estas experiencias educativas a la “forma escolar”? ¿Qué interrogantes interponen ante ciertos argumentos vinculados a la “crisis” o “muerte” de la escuela³⁵? ¿Cuál es el sentido que adquiere la disputa en el campo educativo para los movimientos sociales? ¿Qué nos dicen estas luchas acerca de los sentidos que adquiere la escolarización para los sectores populares?

► *El BP de barrio “Los Hornos”*

El “Bachillerato Popular” de barrio “Los Hornos”³⁶, sobre el que desarrollamos nuestra investigación, fue creado en el año 2011, siendo el primero de la ciudad de Rosario y de la provincia de Santa Fe³⁷. Se sitúa en un barrio de la zona noroeste de la ciudad, cercano al límite del municipio. Se trata de una zona de tierras anegadizas, que combina la falta o insuficiencia en la provisión de servicios básicos –como luz y agua potable– e infraestructura pública, y fuertes conflictos en torno a la tenencia de la tierra. Un canal divide al barrio en dos zonas relativamente diferenciadas: al este, un sector más urbanizado, y al oeste, una zona rural –de viviendas en general más precarias, pero también más espaciadas entre sí– donde predominan actividades productivas como la cría de animales y la producción artesanal de ladrillos.

El movimiento social que puso en marcha esta experiencia educativa ha desarrollado diversas actividades en el barrio durante varios años, orientadas principalmente a la organización de los vecinos para la demanda de tierras y obras para evitar las inundaciones que son frecuentes en esa zona. Además, la organización ha realizado actividades productivas, recreativas y culturales, así como distintas experiencias de “educación popular” (alfabetización para adultos a partir del programa “Yo sí puedo”, apoyo escolar para niños, construcción vocacional con estudiantes secundarios y un proyecto de alfabetización digital).

La creación del “Bachillerato Popular”, proyecto que el movimiento social desarrolló a instancias de un contacto fluido con otra organización de la Capital Federal que ya se encontraba impulsando experiencias educativas de este tipo³⁸, supuso interesantes desafíos, distinguiendo al “Bachillerato Popular” de otros proyectos de “educación popular” que el movimiento social había desarrollado previamente³⁹. Es interesante señalar que, también a diferencia de otros proyectos llevados adelante

35 Como señala Santillán (2012), viejos y nuevos debates acerca de la “crisis”, “agonía” o “muerte” de la escuela han abundando ante la evidencia en tiempos recientes de profundas transformaciones que resonaron en el campo educativo. Si bien se han elaborado argumentos de interés acerca de las nuevas formas de “habitar la escuela”, estas perspectivas dejan “poco lugar al reconocimiento de los matices que en tal caso encierran los cambios, y las dinámicas permanentes que activan los sujetos” (Santillán, 2012:24). Consideramos que la creación de escuelas por parte de los movimientos sociales, que aspiran a ser reconocidas dentro del sistema educativo oficial, no puede sino interpelarnos ante estos debates, no como impugnación de la “forma escolar”, sino como evidencia de la constante disputa y resignificación de sentidos acerca de lo escolar que continuamente operan los sujetos.

36 Los nombres de personas, lugares y organizaciones incluidos en este trabajo son ficticios, a fin de resguardar las identidades de los sujetos con quienes realizamos la investigación.

37 El segundo “Bachillerato Popular” de la ciudad comenzó a desarrollarse a partir del año 2013, cuando otro movimiento social decide crear el suyo propio en un barrio de la zona sur de Rosario. Más recientemente, en el año 2015, comenzó a gestarse el primer “Bachillerato Popular” de la ciudad de Santa Fe, siendo actualmente estos tres los únicos en la provincia.

38 El contacto con dicha organización fue fluido en el momento de gestación del proyecto, permitiendo al movimiento social contar con un “modelo” para referenciarse en la definición de aspectos importantes del funcionamiento del “Bachillerato Popular”. Pero, por sobre todo, la importancia de este vínculo radicó en que les otorgaba la posibilidad de contar con títulos oficiales para los estudiantes, hasta tanto no se hubiera accedido al “reconocimiento oficial” en la provincia de Santa Fe, inscribiendo a los mismos como alumnos regulares del “Bachillerato Popular” de la ciudad de Buenos Aires.

39 Algunos de estos desafíos, destacados por los propios docentes y militantes, refieren a la extensión de tiempo dedicado (cuatro horas por

por el movimiento social, la creación del “Bachillerato Popular” implicó la incorporación de personas que, aun en evidente acuerdo con el proyecto político-educativo, resultaban *externas* a la organización –jóvenes y adultos profesionales, docentes y estudiantes de carreras universitarias o terciarias–, para que desempeñaran el rol de docentes⁴⁰.

En este contexto, las dimensiones fundamentales del proyecto político-educativo se fueron definiendo paso a paso, a partir de la permanente discusión en reuniones de las que participaban *militantes* y docentes, y en las asambleas del “Bachillerato Popular”⁴¹.

Como ya señalamos, uno de los ejes que hemos privilegiado en nuestra investigación se vincula al análisis de la cotidianeidad de la experiencia educativa del “Bachillerato Popular”, teniendo en cuenta las tensiones, disputas y resignificaciones de sentidos en torno a lo escolar que ponen en juego los estudiantes, docentes y *militantes* que conforman el espacio educativo.

En relación con este interés, en otro trabajo (López Fittipaldi, 2015) apuntamos a describir distintas prácticas y sentidos que los sujetos ponen en juego cotidianamente en torno a la enseñanza y la evaluación. Allí destacamos, en función de la adscripción que los sujetos realizan de la experiencia educativa a cierta tradición de “educación popular”, distintas construcciones de sentido que aluden a su oposición o diferenciación, según los distintos matices, con un “modelo escolar” considerado “tradicional”. No obstante, estos sentidos coexisten con otros que –a veces de modo implícito– tienden a valorar positivamente ciertas prácticas pasibles de considerarse como propias de ese mismo “modelo escolar”.

En este sentido, y en base a lo observado en nuestro trabajo de campo, pudimos identificar los sentidos en torno a la diferenciación/oposición con la escuela oficial como un “núcleo problemático”, esto es, dimensiones de análisis que remiten a “situaciones cristalizadas/rutinizadas a modo de obturadores que limitan el desarrollo integral de prácticas, relaciones y procesos educativos. Obturadores que, por lo general, son implícitos y se configuran con una carga de contradicciones que pueden ser de distintos órdenes” (Achilli, 2000:43).

Aquí nos interesa dar cuenta del lugar significativo que ocupó la libreta de calificaciones como dispositivo de evaluación de los estudiantes, una problemática que fue largamente discutida por los integrantes del “Bachillerato Popular”. Mientras que los estudiantes deseaban recibir libretas con calificaciones numéricas, los docentes se oponían a ello, al evocar, desde su perspectiva, una de las prácticas más representativas de la escuela oficial, de las que buscan distanciarse. Esta discusión llevó a una votación en asamblea, en la que se impusieron los estudiantes y como consecuencia los docentes debieron aceptar la libreta.

Para sorpresa de los docentes, la evaluación de los estudiantes y la elaboración de una libreta de calificaciones, lejos de reproducir prácticas escolares que ellos consideraban no deseables para el “Bachillerato Popular” por ser opuestas a los preceptos de la educación popular, abrieron una serie de procesos que permitieron potenciar el proyecto educativo. Por un lado, para los docentes, resultó una “experiencia formativa” (Rockwell, 1995) en la que se pusieron en cuestión y se debatieron los modos de enseñar y aprender, y los criterios que permitirían evaluar a los estudiantes⁴².

Por el otro, para los estudiantes, ser evaluados positivamente resultó una motivación para continuar asistiendo a la escuela, en un momento en que la asistencia a clases había comenzado a mermar⁴³. A su vez, permitió visibilizar al interior de las familias el trabajo realizado en el “Bachillerato

día, todos los días de la semana), la formulación de currículas para cada una de las materias, y fundamentalmente, la necesidad de evaluar y controlar la regular asistencia de los estudiantes. Estos aspectos no solo se articulan con los objetivos del proyecto político-educativo del movimiento social, sino que constituyen requisitos de importancia para lograr el reconocimiento oficial del “Bachillerato Popular”.

40 Es por eso que mantenemos la distinción de los términos “militantes” y “docentes” para dar cuenta de los distintos modos de inscripción de los sujetos en el proyecto político-educativo, aun cuando algunos militantes también se desempeñaran como docentes.

41 Las reuniones regulares de docentes y militantes –realizadas semanalmente– y las asambleas del “Bachillerato Popular” se constituyeron en los espacios fundamentales para la discusión y toma de decisiones. En estas últimas, se reunían mes a mes docentes, militantes y estudiantes, durante el horario habitual de clases, para discutir colectivamente distintos aspectos del funcionamiento de la escuela.

42 La evaluación de los estudiantes se realizó en forma conjunta, durante las reuniones docentes. Allí los docentes expusieron ante sus compañeros la evaluación que habían realizado de cada estudiante. De esta manera, se dio lugar para que los otros docentes opinaran sobre lo considerado en cada asignatura, construyendo colectivamente el concepto sobre el estudiante y enriqueciendo la evaluación. Este trabajo conjunto permitió poner de relieve diferencias en la evaluación de uno y otros, sometiéndolo a debate. En este sentido, los educadores destacaron la importancia del proceso de aprendizaje que se puso en juego con la evaluación, que permitió elaborar y precisar algunos de los principios que se consideraron claves para el proyecto político-educativo.

43 En la asamblea del “Bachillerato Popular” una de las estudiantes expresa: “yo me sorprendí porque yo por ahí como que me olvidé de las cosas... y quedé admirada por las notas” (...) “esperaba menos! Para mí fue un logro. Ahora ya estoy contenta. Por eso tengo ganas de venir a la escuela... y de seguir...” (Registro de campo N°29, Observación en asamblea del “Bachillerato Popular”. Fecha 17/08/2011)

Popular”, siendo la libreta un documento que podían llevar a sus hogares⁴⁴. Pero también a través de la “entrega de libretas”, una jornada en la que los estudiantes expusieron los trabajos realizados durante al año, y a la que asistieron junto con sus familias y otros habitantes del barrio. Éste resultó un evento privilegiado para mostrar las dinámicas generadas al interior de la escuela y legitimar la misma frente a la mirada de otros.

Es así que consideramos que la entrega de la libreta de calificaciones constituyó un momento sumamente significativo para docentes y estudiantes, de un modo que no habían previsto inicialmente. En este sentido, sostenemos que la valoración negativa de ciertas prácticas y objetos considerados como propias de la escuela “tradicional” –como es el caso de la evaluación y la libreta de calificaciones–, y que por eso son a veces desechadas, puede obstruir procesos que permitirían avanzar en la construcción y profundización del proyecto político-pedagógico, constituyendo “núcleos problemáticos” que pueden resultar invisibilizados. La definición de crear la libreta de calificaciones, aún cuando los docentes no estaban de acuerdo, permitió poner de relieve estas tensiones.

Al considerar la apropiación que los integrantes del “Bachillerato Popular” hicieron de la libreta de calificaciones, y la complejidad de procesos que allí se pusieron en juego, podemos repreguntarnos acerca de los sentidos múltiples que pueden adquirir ciertos objetos culturales una vez que entran en relación en nuevos contextos. En este sentido, resultan potentes los planteos de Rockwell (2000) al analizar la cultura escolar como el resultado de tres planos que se intersectan, destacando la dimensión de la co-construcción cotidiana:

La co-construcción apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio. En este plano, se entretienen las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales, como lo previó Vygotsky. En este entramado, los sujetos pueden transformar el sentido de los signos heredados, e inventar nuevos usos para las herramientas culturales (Rockwell, 2000:20)

➤ Reflexiones finales

Como pudimos observar al analizar la evaluación de los estudiantes a través de la libreta de calificaciones, esa diferenciación con la escuela considerada “tradicional” no excluía la apropiación (Rockwell, 1996) de objetos culturales asociados a la escuela oficial, que aun cuando eran resistidos por la mayoría de los docentes eran valorados positivamente por los estudiantes del “Bachillerato Popular”, dando cuenta de la heterogeneidad de sentidos puestos en juego. Desde nuestra perspectiva, antes que a la reproducción de elementos hegemónicos, el uso de la libreta de calificaciones aludía a una apropiación de recursos escolares que, al ser resignificados en un nuevo contexto, podían potenciar el proyecto político-pedagógico del movimiento social.

En este sentido podemos señalar, junto con Santillán, que las iniciativas llevadas adelante por movimientos y organizaciones sociales y populares son acciones en continua construcción: “no sólo se destacan por constituir proyectos no “acabados”, sino porque contienen en sí efectos no siempre previstos” (Santillán, 2015:3).

A su vez, recuperamos la potencialidad de pensar las culturas escolares desde la dimensión de la co-construcción cotidiana –aun cuando existen otras dimensiones constitutivas que es preciso no soslayar–. Este planteo nos alerta sobre las continuas apropiaciones y resignificaciones que los sujetos operan en la cotidianidad de los espacios escolares, invitándonos a repensar la relación entre “Bachilleratos Populares” y escuela oficial no en términos de oposición, sino como una construcción dinámica que adquiere sentidos heterogéneos.

Finalmente, consideramos que el análisis de estos procesos nos permite contribuir al debate acerca de los modos en que las experiencias educativas de los movimientos sociales interpelan los “formatos escolares”, dando pistas que contribuyan al debate vigente acerca del sentido de la escolarización para los jóvenes de los sectores populares.

44 Con respecto a los comentarios de los estudiantes luego de llevar la libreta a sus hogares, una docente relata: “Contaron cosas muy lindas. (...) El padre de las Quintero les dijo que ahora tenían una verdadera oportunidad de estudiar, ahí no son uno más. Te están calificando como persona” (Raquel, docente. Registro de campo N°25. Observación en reunión docente. Fecha 23/07/2011).

» Bibliografía

- » Achilli, E. (2009). Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales. Rosario : Laborde Editor.
- » Achilli, E. (2000). Investigación y formación docente. Rosario: Laborde Editor.
- » Achilli, E. (2005). Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. . Rosario: Laborde Editor.
- » Ampudia, M. (2013). Educación y Autogestión. Estética Política y Autogestión. Estética política de los Bachilleratos Populares. En R. Elisalde, M. Dal Ri Neusa, M. Ampudia, & A. Falero, Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur (págs. 31-48). Buenos Aires : Buenos Libros.
- » Caisso, L. (2012). Una aproximación a un plan educativo para jóvenes y adultos desarrollado por una organización social (Córdoba, Argentina). Revista Interamericana de Educación de Adultos , 34 (Nº 2), 28-40.
- » Córdoba, M. (2011). "Abriendo escuelas para luchar..." Reflexiones sobre las experiencias político pedagógicas de organizaciones sociales. Boletín de Antropología y Educación (Nº2).
- » Cura, F. (2012). Organizaciones sociales, estado y políticas: un estudio etnográfico sobre el proceso de conformación de un Bachillerato Popular en el área metropolitana de Buenos Aires. VIRAJES antropol.sociol , 14 (1), 95-116.
- » Elisalde, R. (2013). Bachilleratos Populares y Autogestión educativa. Perspectivas y desafíos para la construcción de un movimiento pedagógico en la EDJA. En R. Elisalde, M. Dal Ri Neusa, M. Ampudia, & A. Falero, Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur (págs. 9-30). Buenos Aires: Buenos Libros.
- » Elisalde, R. (2008). Movimientos sociales y educación: Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos. En R. Elisalde, & M. Ampudia, Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina (págs. 65-102). Buenos Aires: Buenos Libros.
- » Frosio, A. C. (2013). Movimientos sociales, Estado y Autogestión: algunas consideraciones desde la educación pública y popular. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- » García, J. (2013). Autogestión de los aprendizajes en "bachilleratos populares": aportes de la etnografía para el estudio de un espacio dinámico, complejo y heterogéneo. X RAM. Córdoba.
- » Gluz, N. (2013). Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales. Buenos Aires: CLACSO.
- » Kriger, M., & Said, S. (2015). Subjetivación política juvenil en Bachilleratos Populares: representaciones de estudiantes jóvenes sobre la política y el Estado. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- » López Fittipaldi, M. (2015). Movimientos sociales y educación. Un análisis antropológico del proceso de construcción de un "Bachillerato Popular" en la ciudad de Rosario. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Tesis de Licenciatura (inédita).
- » López Fittipaldi, M. (2015). Movimientos sociales y experiencias educativas. Tensiones en torno a la enseñanza y la evaluación en un "Bachillerato Popular". XI Reunión de Antropología del MERCOSUR - XI Reunião de Antropologia do MERCOSUL. Montevideo, Uruguay.
- » Rockwell, E. (1995) De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela. En: Rockwell (coord.) La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México.
- » Rockwell, E. (1996). Claves para la apropiación: Escolarización rural en México. En B. F. Levinson, The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of Schooling and the Local Practice. State of New York : University Press .
- » Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- » Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva. Interações , vol. V (núm. 9), pp. 11-25.
- » Santillán, L. (2015). La demanda por la educación en barrios populares del Gran Buenos Aires: acerca de la militancia política, el voluntariado social y la actuación colectiva de los pobladores (1985 y 2015). XI Reunión de Antropología del Mercosur. Montevideo, Uruguay.
- » Santillán, L. (2012). Quienes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad . Buenos Aires: Biblos.

Aproximaciones al Plan Fines 2 (Plan de Finalización de estudios secundarios) en la Provincia de Buenos Aires: un estudio sobre las experiencias formativas de estudiantes

MIGUEZ, María Eugenia/ IICE-FFyL-UBA-mariumiguez@gmail.com

Eje: Educación en contextos diversos

» *Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos- Terminalidad Educativa- Narrativas- Experiencias de Formación- Territorio(s).*

► Resumen

Esta ponencia forma parte del proceso de investigación que desarrollo como tesista por la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas y como integrante del equipo de investigación UBACYT 2014/2017 “La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación” dirigido por Daniel Suarez (IICE-FFyL-UBA). El tema de la investigación que me encuentro desarrollando se centra en comprender de qué manera el Plan Fines 2 (Finalización de Estudios Secundarios2) contribuye a la construcción de experiencias formativas en los jóvenes y adultos. Me centraré en el estudio de las experiencias de formación de los estudiantes a fin de comprender los modos en que tienen lugar estas configuraciones de lo educativo en contextos de desigualdades y diferencias sociales, culturales y educativas. Para ello utilizaré criterios, estrategias y recursos propios del enfoque cualitativo interpretativo particularmente del que se sustenta en los fundamentos teórico-metodológicos de la perspectiva biográfico narrativa en educación. La investigación se encuentra en curso por lo que la intención será presentar los avances en el desarrollo del marco teórico y metodológico reconstruido hasta el momento. Resultará interesante poner en tensión algunas de las categorías hasta ahora utilizadas tales como *experiencias de formación, narrativas pedagógicas y territorio (s)*.

► El enfoque biográfico narrativo

► ¿Cómo reconstruir la experiencia?

Hacia fines de la década del '60 y principios de los '70, asistimos a un viraje epistemológico producido en relación con el sentido y los fundamentos de la producción de conocimiento acerca de los mundos sociales y culturales: de las certezas, hasta entonces incuestionables, del consenso ortodoxo, se pasa a una perspectiva hermenéutica o interpretativa, en la que los significados que elaboran y ponen a jugar los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones se convierten en el foco. Hacemos referencia a la irrupción de las perspectivas de investigación cualitativa e interpretativa en el campo de las investigaciones en ciencias sociales en general y, en educación, en particular.

En el campo educativo, el uso de la indagación narrativa reivindica “las voces” de los actores, al considerar que son ellos los que están más cerca de su propia experiencia, antes que los investigadores que los escuchan y luego escriben sobre ellos; la modalidad narrativa desafía las formas de

investigación tradicional (Bolívar, 2002). Elaborar una narración implica, de este modo, seleccionar hechos o episodios de lo que se vivió y configurar con ellos una cierta unidad de sentido (“intriga” en términos de Ricoeur, 1995) que otorga significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso y sin relaciones mutuas. Desde esta perspectiva de producción del conocimiento, los sujetos participantes expresan sus propios puntos de vista, en su propio lenguaje, donde sus saberes y experiencias son respetados, reconstruidos e reinterpretados en marcos de producción colaborativos con los investigadores.

A este planteo centrado en indagar las (auto) interpretaciones y comprensiones sociales que los sujetos relatan en primera persona (donde la dimensión contextual, temporal y biográfica ocupa una posición central), se suman los aportes de cierta vertiente de dicho movimiento, según la cual, parte de esa conciencia práctica se inclina a formularse a través de relatos, en la misma medida en que el tiempo humano se articula de modo narrativo. Hablamos del giro narrativo, que en palabras de Paul Ricoeur, complementa el hermenéutico en la medida en que existe una relación innegable entre narración, identidad y subjetividad. Los seres humanos interpretamos las acciones y los comportamientos de forma narrativa, pensamos nuestra vida como un relato que va cambiando a lo largo del tiempo, y el tiempo mismo en el que conjugamos nuestra vida es narrativo. Estos son los pilares sobre los que se asienta la investigación (auto) biográfica y narrativa de la que me nutro como investigadora.

Tal como mencioné la investigación narrativa en educación se ubica dentro del “giro hermenéutico” producido en los años setenta, cuando del marco positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado que los actores asignan a lo que pasa y les pasa se convierte en el foco central de la investigación. La investigación narrativa estudia la forma en que los seres humanos experimentan el mundo y nos sitúa cerca de la experiencia vivida y significada por los sujetos (Connelly y Clandinin, 2000; Bolívar, 2002).

En este sentido, interesa profundizar en dicha perspectiva con la doble tarea: de aportar a la reconstrucción del espacio biográfico (Arfuch, 2002) en educación; y, de repensar las implicancias teórico-epistemológicas y metodológicas que esto trae en el marco del trabajo de la investigación que me encuentro desarrollando como parte del UBACYT inscripto en la Universidad de Buenos Aires.

► *Relatos de experiencia*

La pregunta por cómo reconstruir las experiencias de formación de estudiantes del Plan Fines 2, me ha llevado a desafiar ciertos modos tradicionales de “hacer” investigación. Me refiero con ello a las tradicionales herramientas de recolección de datos como la entrevista, la observación. En este sentido el enfoque biográfico narrativo me ha provisto de estrategias que desconocía, o quizás las estaba desarrollando sin saber de qué se trataba, casi intuitivamente.

Una de estas estrategias es la entrevista narrativa. Connelly y Clandinin (2000) hablan de narrativas compartidas e insisten en la igualdad y confianza para obtener una auténtica autonarrativa. Se trata de generar un espacio de diálogo y horizontalidad ya que no podemos dar simplemente por sentada la existencia de una comunidad de sentido entre investigadores e informantes. Para estos autores la entrevista narrativa es la clave para la autocomprensión y desde esta, para el cambio. Señalan que estas entrevistas son interactivas y que los investigadores tratan de apresar temas generadores en la vida del informante: los hilos de la trama que dan sentido a los numerosos cambios que acompañan la carrera del estudiante. Desde el punto de vista de la experiencia, el proceso se parece más a un grupo de apoyo mutuo para poner en vigencia un cambio en la vida propia. Por lo tanto, las narrativas pueden ser vehículos para una suerte de emancipación personal (Huberman, 2005).

Son cuatro las experiencias que he decidido reconstruir. Las entrevistas que he realizado no podrían ser de otra manera, son narrativas en tanto se fundan en el diálogo. No entiendo por diálogo conversaciones superfluas, sino por el contrario, el diálogo se constituye como una propuesta de vínculo político pedagógico que expresa una utopía de radicalización democrática. Según Rodríguez, retomando al pedagogo brasileño Paulo Freire, el diálogo es un modo de concebir la construcción de proyectos de sociedad donde se asume la radical igualdad del otro. (Rodríguez, L. 2008)

Son los diálogos, los espacios compartidos, los que me han permitido acercarme a sus experiencias en el Plan Fines. Fueron esos *encuentros* en la escuelita del barrio el Ceibo en Vicente López, en la

casa de Marcelo, en una de las sedes de La Ferrere, en San Justo, en Ramos, en cada barrio que recorrí, eso me permitió de alguna manera reconstruir narrativamente el territorio y las experiencias formativas. Dos territorios bien distintos, Vicente López, en la zona norte metropolitana, y La Matanza, el corazón profundo de la provincia de Buenos Aires.

Mis recorridos fueron múltiples, las entrevistas también. Cada historia es particular y única, sin embargo muchas de ellas se entrelazan y confluyen en un mismo relato. Relatos de esperanza, de frustraciones, de marginaciones, de exclusiones, de amor, relatos solidarios.

Ahora bien, ¿a qué llamamos experiencias de formación? ¿Qué aportan las experiencias de formación de lxs estudiantes al estudio del mundo educativo y social que se narra? ¿Qué significa que esas experiencias sean recuperadas, visibilizadas, pensadas? ¿Cómo reconociendo y reconstruyendo esas vidas se puede aportar conocimiento para repensar el espacio educativo? ¿Qué sentidos le otorgan los estudiantes a esta singular configuración?

Siguiendo a Benjamin W. la interioridad del relato nunca comporta la soledad del individuo, incluso la historia más privada debería volverse colectiva, y la más ínfima, un proyecto vasto. (Monteleone J. 2013:6) Entonces, ¿qué implica contar nuestra experiencia? ¿Es ésta individual o colectiva? En primer lugar, podríamos decir que hablar acerca de la experiencia equivale a detallar los sentimientos, descubrir los motivos y las reacciones de lxs sujetos a la vez que mostrar cómo afectan y son afectados por el contexto en el que están situados. La experiencia es una historia del sujeto, y las historias son narrativas de aprendizaje, ellas ofrecen una relación interna directa con la formación (Delory Momberger, 2009: 26). En este sentido, podríamos realizar una distinción entre los trayectos de formación (vinculado al marco normativo, documentos del Plan Fines 2) y las experiencias que en ellos transcurren.

“Aunque los trayectos de formación y aprendizaje sean estructurados por los ámbitos sociales e institucionales en los cuales se desarrollan, aunque sean moldeados por las exigencias sociales y económicas en materia de saberes y de habilidad, ellos se inscriben siempre en biografías que no son reductibles al mecanismo exclusivo de coerciones sociales exteriores ni a una instancia puramente subjetiva, y su singularidad deviene, precisamente de un juego único de interrelaciones entre modelos sociales y experiencias individuales, entre determinaciones socio históricas e historia personal.” (Delory Momberger, 2009: 44)

Las experiencias de formación nos permiten acercarnos a la vertiente “subjetiva” de la escuela, la agencia de lxs sujetos en ella. Según Dubet (1998):

“Los actores se socializan a través de estos diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, en autores de su educación. En este sentido toda educación es una autoeducación, no es tan sólo una inculcación, es también un trabajo sobre sí mismo”. (Dubet, 1998:14)

► *De cómo distanciarnos y acercarnos a la vez*

En clave de pensar (nos) dentro del territorio “haciendo” investigación, es que surgen distintos interrogantes acerca de la objetividad y los criterios de validación, requeridos por el conocimiento científico en ciencias sociales. La primera preocupación se vincula a cómo reconstruir experiencias de formación sin reflexionar sobre nuestra propia experiencia, o, mejor, sin reconstruir la propia trayectoria junto con otras y otros. La segunda inquietud vinculada a la primera es: ¿Qué pasa cuando el investigador mismo está involucrado en las historias de esas personas con nombre? ¿Podemos reconstruir esas historias sin reconstruir las nuestras como investigadores?

Desde este punto de vista los participantes se ven a sí mismos como miembros de una comunidad que tiene valor para ambos, para investigadores y participantes, para la teoría y para la práctica, para la experiencia y el saber (Contreras, 2011).

De cada bitácora, grabación, registros de viaje, encuentros, recuerdos, lecturas, conversaciones

con otros, se construye un mapa, impreciso. Un mapa necesariamente incompleto, que se va haciendo mientras se recorre el territorio y se siguen indicios, rastros, intuiciones, huellas y promesas, husmeando y activando la propia memoria, la de otros, la ya documentada, actualizando otros mapas. Esta cartografía tiene que ver con un trayecto compartido y una trayectoria singular, y con la particular mirada que se forma en el doble juego de haber vivido y transitado ese espacio y ese tiempo y de, enseguida, pretender objetivar, documentar, aprender de esa experiencia, lograr un distanciamiento y un extrañamiento respecto de esa vivencia y de ese tránsito y plasmarlo en escritura y reflexión (Suarez, 2014).

Desde este lugar surgen los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los sentidos en torno a la investigación y la posición del investigador intrínsecos a ella? ¿Qué consecuencias epistémico-políticas y metodológicas trae consigo? ¿Cómo construir criterios de validación acordes a esta perspectiva?

Al respecto Svampa, M (2007) sugiere pensar (nos) como investigadores anfibios. Los anfibios (que significa en griego, ambas vidas) es una clase de vertebrados, son aquellos que pasan del agua a la tierra, aquellos que desarrollan capacidades para vivir en ambos espacios. Capacidad para adaptarse y transformarse durante su desarrollo. Así describe Svampa a los investigadores de un modelo académico alternativo, un modelo superador que sintetice el mundo académico y el militante. El/La investigador/a anfibio podrá desarrollar la capacidad de habitar y recorrer varios mundos generando así vínculos múltiples, solidaridades y cruces entre realidades diferentes.⁴⁵

En este sentido me pregunto, ¿Cómo transformarnos en investigadores anfibios? ¿Quién es el autor de los relatos de experiencia? ¿Quién autoriza a quién? ¿A quién beneficia la investigación? ¿Quién es legitimado social y profesionalmente con nuestras indagaciones? ¿Quién investiga y quién es investigado?

➤ *Territorio [s] como campo de acción pedagógica*

En clave de poder establecer vínculos entre las distintas categorías mencionadas: *terminalidad educativa, experiencias formativas, narrativas*, agrego una que considero de suma importancia para indagar el Plan Fines 2: *Territorio(s)*.

La intención de reflexionar sobre el territorio y Fines 2 como experiencia educativa intenta dar una vuelta reflexiva en el doble sentido de reflexividad: como reflexión, pensamiento, como producción cognitiva sobre la acción. Y en el sentido antropológico del término: como la capacidad de volver sobre los propios pasos para ver las huellas de nosotros mismos en esa experiencia. Recuerdo que en una conferencia de Alicia Villa (Docente e investigadora de la Universidad de La Plata) realizada en Ezeiza, precisamente en un encuentro entre educadores de Fines 2 de la Provincia de Buenos Aires, ella planteó: cómo hacemos la experiencia al mismo tiempo que ésta nos hace a nosotros.

La experiencia no es exclusivamente empírica, no es algo que se hace o se tiene solamente sino una red de significados que van construyendo sentidos nuevos que nos hacen aprender, formarnos y transformarnos. En cada experiencia hay elementos conceptuales que la organizan, entonces la experiencia genera conocimiento, hacer es pensar en el plano material.

En palabras de Novoa (2003) la historia de la educación ha redescubierto la categoría experiencia para dar cuenta de cómo los sujetos han interpretado y reinterpretado su mundo, cómo circulan las representaciones en los individuos, cómo la experiencia de la escolarización tiene diferentes significados para diferentes personas (Novoa, 2003: 4). La modernidad desposeyó a los actores educativos de sus subjetividades, por ello afirma el autor, después de haber considerado al mundo como estructura y representación, los historiadores necesitan verlo como experiencia. Esto implicará una nueva epistemología del tema.

En este sentido, y como aporte a pensar sobre epistemologías posibles consideramos la categoría de Territorio(s). ¿Podría la epistemología basada en experiencias desconocer los territorios? ¿Puede la experiencia anclarse en territorios trascendentes? ¿o debiera gravitar el suelo que pisamos?

45 Svampa, M. desarrolla esta categoría en su artículo "¿Hacia un nuevo modelo intelectual?". Revista Ñ, 29-07-07. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.maristellavampa.net/archivos/period23.pdf>

La palabra territorios, nos remonta muchas veces, a otras disciplinas como la geografía, la arqueología, la antropología hasta incluso la agronomía. Sin embargo, no se trata aquí de pensar el territorio sólo en términos geográficos, sino más bien, en términos políticos, culturales, sociales, económicos y profundamente simbólicos.

Proponemos pensar y reflexionar sobre la categoría territorio como un entramado de sentidos. Los sentidos que socialmente producimos van a construir nuestro territorio. Decir que los sentidos son construidos socialmente nos advierte que nos son naturales, que no son verdaderos, que no *son así*, sino que *se construyen así*. Los sentidos construyen la cultura. Y en este marco también podrían construir sentidos pedagógicos. La intención será pensar el territorio en esta clave.

En este sentido Milton Santos (1996) nos advierte acerca de la categoría territorio como “territorio usado”, como espacio habitado, y no el territorio per se. El geógrafo brasileño responsable de la renovación de la geografía en 1970, rompe con ciertos supuestos de esta disciplina para proponer como objeto de estudio de la misma: el análisis del espacio. Su obra se funda en el énfasis en el proceso de producción del espacio en el momento en que la sociedad se apropia de la naturaleza, proceso que, según su punto de vista, adquiere un carácter global y diferenciado a la vez, en diferentes puntos del planeta (Zusman, 2002). De allí su conceptualización “paisaje derivado” para referirse a los paisajes propios de los países “subdesarrollados”. En los últimos años Santos pasó a comprender el espacio como la interacción entre un sistema de objetos y un sistema de acciones. Su postura se inscribe en el marco del debate de la teoría de la estructuración donde la realidad social no está constituida sólo por la estructura sino también por la acción de los sujetos. Este creo podría ser un aporte interesante para reforzar aquello mencionado anteriormente en relación a pensar el territorio como un espacio de agencia de los sujetos, un territorio construido social e históricamente. Atravesado por sujetos, historias, intereses, relaciones, tradiciones. Un espacio complejo lleno de contradicciones, conflictos, contingencias e incertidumbres.

Santos (2000) sienta las bases para una geografía existencial influenciado por los aportes de Jean Paul Sartre. El autor reconoce

“en los pobres el sujeto histórico de la transformación. La pobreza es una situación de carencia pero también de lucha, donde la toma de conciencia es posible. La convivencia con la necesidad y con el otro llevarían a la elaboración de una política “de los de abajo”. Desde su punto de vista, la lucha por la sobrevivencia cotidiana requiere la solidaridad, la construcción de redes horizontales y la apuesta a la creatividad como principal fuente de un nuevo mundo.” (Zusman, 2002: 216)

Siguiendo a Santos, el lugar y las vivencias cotidianas constituyen lo que él denomina “el espacio banal”. El espacio banal es el ámbito creador de la solidaridad, de la interdependencia, en la medida que las relaciones son cara a cara, donde los hombres, juntos, sintiendo, viviendo y emocionándose, tienen la oportunidad de crear una nueva historia (Arroyo, 1996, p. 57-59). Es el espacio banal, el espacio de lo cotidiano y de las emociones lo que según Santos podría quebrar la tradición de complacencia de la geografía con los poderes instituidos.

“De esta manera, el cotidiano de cada uno se enriquece por la experiencia propia y por la del vecino, tanto por las realizaciones actuales como por las perspectivas de futuro. En la medida que «los de abajo» carecen de medios para participar plenamente de la cultura de masas, la cultura de los pobres se basa en su territorio, en su trabajo, en su cotidiano. Por su propia forma de constitución, la cultura de los pobres pondría en cuestión la cultura de masas. La vida en los lugares (...) presenta, para Santos, el caldo de cultura necesario a la proposición del ejercicio de una nueva política (Santos, 2000, p. 173).”

En este intento por tensionar algunas categorías ya mencionadas, el territorio aparece como un espacio fértil para reflexionar sobre el Plan Fines 2 y las experiencias que allí se configuran. El Plan Fines se imbrica en cada territorio de la Provincia de Buenos Aires para dar respuestas educativas a aquellxs jóvenes y adultos que vieron su trayectoria educativa truncada. El principal interés reside en comprender cómo esta experiencia educativa se desarrolla en el territorio y los diversos sentidos que los actores construyen y reconstruyen allí, en ese cruce entre el territorio y la terminalidad educativa y cuáles podrían ser las potencialidades de terminar el secundario, en el barrio, en la escuelita, en

el club, en la sociedad de fomento, en aquellos espacios donde niños y jóvenes comparten clases de apoyo, actividades recreativas y los adultos terminan la escuela secundaria a través del Plan Fines 2.

➤ *A modo de cierre*

He intentado sintetizar algunas de las preocupaciones que atraviesan mi trabajo de investigación. Podría resumir el recorrido de este trabajo en los siguientes puntos:

- **Perspectiva y enfoque de investigación.** El enfoque utilizado es el biográfico narrativo. Tal como mencioné en ese apartado la perspectiva narrativa y (auto) biográfica se está conformando como un territorio en expansión, que comienza a perfilarse como plataforma desde el cual indagar el mundo educativo, supone “zonas de contacto” (Suarez, 2014) entre el espacio (auto) biográfico, la experiencia pedagógica, y la investigación-formación-acción en educación. El espacio biográfico conmovió el mundo educativo (Arfuch, 2002): esta expansión de las prácticas narrativas (auto) biográficas, ha contribuido a la emergencia de nuevos sujetos, experiencias y discursos pedagógicos que disputan sentidos y legitimidad respecto de cómo nombrar, hacer y pensar la educación y la formación (Suárez y Argnani, 2011). En este sentido el presente enfoque me permitirá reconstruir las experiencias formativas de los estudiantes del Plan Fines 2 a partir de las entrevistas narrativas entre otras estrategias metodológicas que dicha perspectiva propone. A tal fin, y a partir de las entrevistas realizadas, me propuse realizar **relatos de experiencias**. Estas crónicas me permiten complejizar los temas que aparecen en las voces de los estudiantes. Los relatos que construyo forman parte de la condición de enunciación, y permiten dar cuenta de mi “estar allí” (Geertz, 1989) intentando marcar las complejidades y las tramas de sentido que allí confluyen.

- **De cómo distanciarnos y acercarnos a la vez.** En este punto caben las preguntas acerca de “¿Cómo hacer investigación en el mismo territorio en el que hacemos intervención? ¿Es necesario correr de ciertas posiciones para ocupar otras? ¿Qué hacemos con las historias de vida que nos prestan para comprender cierto territorio, cierto espacio educativo? ¿Cómo regular la implicación para lograr a su vez un distanciamiento productivo a los fines de la investigación? (Bustelo, C. Míguez, M.E, 2015). Traigo a la conversación en este punto las palabras de Remei Arnaus que nos alertan sobre “tomar conciencia del peligro de que, a través de mi trabajo pueda mantener o reproducir la jerarquización teoría- práctica. Mantener o reproducir la diferencia entre quienes analizan la práctica y quienes la practican y en consecuencia legitimar la dependencia intelectual (y por tanto la división social del trabajo) de unas personas sobre otras” (Arnaus, 2008:73).

- **Territorio (s) como campo de acción pedagógica.** En este punto he pretendido definir qué entendemos por territorio y cómo los aportes de Santos (1990,1996, 2000) pueden ser útiles para pensar el territorio en clave pedagógica. El territorio no es sino que *está siendo* un espacio histórico, social, atravesado por distintos intereses políticos, culturales, económicos. Ahora bien, el territorio no es sólo el trabajo de campo, no es sólo Vicente López y La Matanza, el territorio es también el Sur. Desde el Sur nos pensamos y fuimos pensados, desde el Sur resistimos. Pienso al Sur como posibilidad de construcción de una racionalidad alternativa, Sur donde se sufren las consecuencias del capitalismo globalizado, Sur que ya no es un lugar meramente geográfico o territorial, sino también una posición epistémica (Lander, 2003).

Desde este lugar pretendemos aportar al debate, a descolonizar lo definido tradicionalmente como pedagógico, a pensar otras miradas sobre las actividades, las afectividades, las memorias, las historias, los cuerpos, la alteridad. Y (re) pensar nuevos modelos de acción –pedagógica- colectivos.

Tomando al pedagogo latinoamericano Simón Rodríguez quien diferencia “libertad” de “Independencia”, para él esta última se lograba a través de las armas, a diferencia de la libertad de los pueblos latinoamericanos, que se logra a través de la educación.

➤ *Bibliografía*

- » Arfuch, Leonor (2002) El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- » Bolívar, A. (2002) “¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. Revista Electrónica de Investigación Educativa [en línea], vol. 4, núm. 1. [Consultado: 3 de marzo 2012] <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- » Bustelo C. y Míguez M.E. (2015) “Sobre la reconstrucción de experiencias de formación en contextos de encierro y el Plan Fines 2: un abordaje narrativo y (auto) biográfico desde los relatos de sí. Ponencia presentada en el marco de las IX Jornadas de Investigación en Educación: Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa. Córdoba, 7, 8 y 9 de octubre de 2015 CIFFyH – ECE FFyH – UNC
- » Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2011) La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- » Connelly, F. M y Clandinin, D. J. (2000) narrative Inquiry. Experience and story in qualitative reasearch. San Francisco: Jossey-Bass
- »
- » Delory-Momberger, C. (2009) Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- » Dubet, F.; Martuccelli, D. (1998) “En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.” Buenos Aires. Ed Losada.
- » Geertz, Clifford (1989) El antropólogo como autor. Buenos Aires: Paidós.
- » Huberman, M. (1998) “Trabajando con narrativas biográficas”, en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- » Lander, E. (2003) “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocentricos”, en Lander, E. (comp) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires. CLACSO
- » McEwan, H. (1998) “Las narrativas en el estudio de la docencia”, en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- » Monteleone J. (2013) Historias desde la soledad y otras narraciones. Editorial El Cuenco de Plata. Buenos Aires.
- » Novoa, A. (2003) “Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación”, en Popkewitz, T., Franklin, B. y Pereyra M. (comps). En historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Barcelona: Pomares Corredor.
- » Ricoeur (1995) Réflexion faite. Autobiographie intellectuelle, Esprit.
- » Rodríguez, L. (2008) Reflexiones teóricas en torno a las relatorías del Encuentro sobre Actualidad del pensamiento y la praxis freiriana (FSEPF y LPP)
- » Santos, Boaventura de Sousa (2008) Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. UNMSM. Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global. Jesus María, Lima.
- » Santos, Boaventura de Sousa (2009) Una epistemología del Sur. La reinención del conocimientos y la emancipación social. México. Siglo XXI y CLACSO.
- » Santos, M. (1990) Por una geografía nueva. Universidad
- » Santos, M (1996) Espacio habitado. Oikos-Tau. Barcelona
- » Santos, M (1996) De la totalidad al lugar. Oikos-Tau. Barcelona
- » Santos, M (2000) El territorio un agregado de espacios banales. Boletín de estudios geográficos N°96.
- » Suárez, Daniel H. y Argñani, Agustina (2011) “Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade, vol. 20, núm. 36, julio-diciembre, pp. 43-56
- » Suárez, D.(2014) “Espacio (auto) biográfico, Investigación educativa y formación docente en Argentina” Revista mexicana de investigación educativa, N° 62, Volumen XIX, JULIO-SEPTIEMBRE 2014
- » Zusman, P. (2002) Milton Santos. Su legado teórico y existencial (1926-2001) En Doc. Anal Geogra. 40 2002. Disponible en: <file:///C:/Users/Acer/Desktop/Ponencias%202016/zusman.pdf>

Identidad y Educación de Jóvenes Moqoit: análisis de itinerarios biográficos de cuatro jóvenes de Colonia El Pastoril, Chaco

MORALES MICHELINI, Ayalén / UNNE - ayalen_m@hotmail.com

Eje: Educación en contextos diversos

Tipo de trabajo: investigación

» *Palabras clave: Educación – Identidad - Itinerarios biográficos - Jóvenes Moqoit - Pueblos originarios.*

➤ *Resumen*

El siguiente trabajo a presentar corresponde a los avances de una investigación en curso en el marco de una licenciatura. Se propone indagar en relación a los itinerarios biográficos de jóvenes Moqoit, teniendo como foco de análisis la construcción de la identidad en los procesos educativos, tanto formales como los llevados a cabo dentro de la comunidad. La misma se enmarca en las características de la investigación cualitativa, de corte etnográfico, en la que se utiliza como herramienta eje la descripción y observación participante. Se trabajará con los itinerarios biográficos de 4 jóvenes de Colonia Pastoril, ubicada en la localidad de Villa Ángela, Chaco. Los resultados a presentar corresponden el desarrollo de la primer etapa de entrevista y análisis. Se presentará las trayectorias escolares de los jóvenes y las dificultades encontradas así como también las experiencias satisfactorias vivenciadas.

➤ *Presentación*

El trabajo a presentar corresponde a los avances de una investigación en curso, en el marco de una tesis de Licenciatura. La misma tiene como objetivo la indagación y análisis de los itinerarios biográficos de jóvenes Moqoit en relación a la construcción de la identidad, haciendo foco de análisis en los procesos educativos, tanto escolares como los llevados a cabo en la comunidad. Los avances a presentar corresponden a la primera etapa llevada a cabo: primer entrevista y análisis de la información.

La realidad de las comunidades indígenas en Latinoamérica refleja una lucha histórica por el reconocimiento de sus derechos, mejora de sus condiciones de vida, respeto por sus prácticas culturales, valoración y conservación de su lengua y cosmovisión. El ideal nacional y el sentido de homogeneización de los Estados favorece a que las prácticas y valores culturales en los que se identifican las comunidades tiendan a desaparecer y que, para persistir en el sistema los sujetos deban atravesar situaciones conflictivas y adquirir diferentes estrategias para la permanencia.

En lo que respecta a la Argentina, la demanda de las comunidades es legalizada a partir de la sanción de Constitución Nacional en 1994, en el artículo 75, inciso 17, donde se reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos y se garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural. El problema surge a partir del abismo existente entre los derechos otorgados en materia legislativa y la práctica de estos, lo que conlleva a los sujetos permanecer y ser parte de un contexto conflictivo. Éste no se da únicamente por el tiempo que implican los procesos legislativos a cambiar o regular la realidad, sino también que en la mayoría de los casos la mirada que se rige ante la “solución de la problemática indígena” continúa siendo deficiente, paternalista y con respuestas artificiales que promueven una idea inclusión que es ficticia en algunos puntos, “en la práctica persisten las ideas de la construcción identitaria argentina como el “crisol

de razas” europeísta que la caracteriza y que excluye, por omisión semántica o fáctica, a los pueblos indígenas.” (Arce, 2009: 85-86)

Teniendo en cuenta el contexto discrepante en el que se ven inmersas las comunidades indígenas y el siguiente trabajo busca indagar y aportar información en relación a los procesos de desarrollo de la identidad, en el marco de sus itinerarios biográficos, de jóvenes Moqoit en el suroeste del Chaco, Argentina, teniendo en cuenta los últimos 30 años. El análisis de la identidad implica pensar cómo estos se pensaron a sí mismos y al ser Moqoit en las diferentes actividades de su vida cotidiana, haciendo foco tanto en sus trayectorias educativas, tanto escolares como las llevadas a cabo en la comunidad.

Al concepto de identidad se le pueden atribuir diferentes significados según en el contexto que se lo utilice y la perspectiva teórica utilizada, el siguiente trabajo propone pensar la identidad desde lo que plantea el autor Hall (2003):

“nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical y, en un constante proceso de cambio y transformación.” (p.17)

En este sentido, se pretende pensar la identidad, como un proceso en continuo movimiento, atravesado por múltiples dimensiones, factores, experiencias que hacen imposible pensarla desde una manera estática. Se busca que a partir de la indagación y la auto-reflexión de los jóvenes, puedan pensar en las diferentes experiencias que se vieron atravesados, en las relaciones interpersonales y con el Otro-no indígena, las problemáticas y vicisitudes que significan la existencia y el pertenecer a la comunidad Moqoit, entre otras y cómo esto influye en el desarrollo del el “ser Moqoit” en sus trayectorias educativas el marco sus itinerarios biográficos.

Las preguntas que se pretende responder a partir de la indagación son:

¿De qué manera los jóvenes Moqoit en sus trayectorias biográficas lograron desarrollar su identidad a fin de permanecer en un sistema escolar que no los incluye de manera real? ¿Qué dificultades encontraron en sus trayectorias escolares? ¿Qué situaciones les fueron menos conflictivas en su trayectoria escolares? ¿Qué tácticas en relación a su adscripción étnica llevaron a cabo? ¿Cómo piensan la idea de identidad desde sus comunidades? ¿Qué lugar tienen los conocimientos y saberes en la comunidad que hacen al desarrollo identitario de los jóvenes en sus trayectorias biográficas? ¿Cómo se da la relación lengua/identidad en sus trayectorias educativas?

Los resultados de la investigación aportan a dar conocimiento relevante en cuanto a los significados que los jóvenes Moqoit le atribuyen a las prácticas educativas. Teniendo en cuenta cuales son las experiencias vividas en las instituciones escolares formales, se pretender aportar a la reflexión de las condiciones reales en los que los jóvenes de las comunidades se ven expuestos y cuáles son los conflictos que atraviesan sus realidades. A su vez, la indagación en relación al conocimiento impartido en las comunidades aporta a tener información en relación a los conocimientos que contribuyen a la construcción de las identidades de los jóvenes Moqoit para así dejar de atentar desde miradas etnocéntricas lo que debiera ser el conocimiento impartido en las comunidades.

Objetivos:

General:

·Caracterizar los procesos de construcción de la identidad de jóvenes Moqoit a partir de sus itinerarios biográficos describiendo el modo en que han transitado sus trayectorias educativas en el sistema formal de educación así como en los procesos educativos desarrollados en sus comunidades.

Específicos:

·Describir las trayectorias escolares de jóvenes Moqoit en el marco de los itinerarios biográficos e identificar las dificultades con las que se han encontrado así como las tácticas de identidad llevadas a cabo para lograr su permanencia en el sistema formal de educación.

·Identificar y caracterizar los espacios y prácticas educativas comunitarias a partir de los cuales

los jóvenes Moqoit han construido sus procesos identitarios en sus itinerarios biográficos.

Tipo de Diseño y Metodología utilizada:

El siguiente trabajo de investigación es llevado a cabo en Colonia Pastoril, ubicada en la localidad de Villa Ángela perteneciente a la provincia del Chaco, Argentina. Se trabajarán los itinerarios biográficos de Alexis, Deolinda, Adrián y Augusto, pertenecientes a la comunidad Moqoit en la Colonia Pastoril.

El trabajo es abordado desde la lógica de investigación cualitativa de corte etnográfica. Dicha lógica “es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales”) (Guber, 2001) A su vez, la especificidad de este enfoque corresponde, según Walter Runciman (1983), al elemento distintivo de las Ciencias Sociales: la descripción. En este sentido los agentes son informantes privilegiados pues sólo ellos pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a los eventos que los involucran. (Guber, 2001)

Por tanto, se usarán diversos instrumentos de producción de información, los cuales incluyen la observación participante, las entrevistas semi-estructuras y en profundidad -individuales y grupales-. Se realizarán entrevistas a 4 jóvenes que en este momento han terminado el nivel terciario educativo formal. Se prevén 3 instancias de entrevistas, 2 grupales con los 4 jóvenes y 4 individuales.

Los instrumentos a utilizar en la investigación son:

Entrevistas grupales (EG): a jóvenes Moqoit. Las entrevistas grupales permiten no solo la conversación e intercambio sobre las temáticas de interés de la investigación sino que también observar las interacciones e intercambios entre los participantes del grupo focal.

Observación Participante (OP) (Guber, 2001): las diferentes situaciones de observación participante se producirán a partir de actividades que la investigadora realizará en cada contexto a raíz del presente proyecto u otras actividades. Las situaciones que nos permitirán la OP serán: visitas a escuelas, visitas a eventos de la comunidad Moqoit, reuniones de los jóvenes Moqoit y la investigadora. Se usarán cuadernos de campo y se producirán registros escritos que puedan ser compartidos al interior del equipo (Rockwell, 2011).

Entrevistas semi estructuradas en dos tiempos (ES) (Gandulfo y Rodríguez, 2004): Este tipo de entrevista se realizará los jóvenes Moqoit. Por tanto, la entrevista tendrá dos momentos o se realizará en dos días diferentes: el primero, en donde se planteará una consigna abierta sobre las áreas de indagación de esta investigación y luego se presentará una lista de cuestiones para que se pueda intercambiar en relación a la misma. En el intertiempo se transcribirá este primer encuentro y se entregará al entrevistado para que pueda leer, revisar, completar, repensar a partir de ese material. En un segundo encuentro se retomará la transcripción y se avanzará en la reflexión a partir de lo que el entrevistado y entrevistador hayan podido pensar, elaborar en ese tiempo.

Los temas a tratar tanto en las entrevistas individuales como grupales provendrán de las siguientes áreas de indagación: Infancia, relaciones con la familia, en el barrio, comunidad, espacios significativos, trayectoria escolar: jardín, primaria, secundaria, terciaria, relaciones con compañeros y maestros, uso de la lengua Moqoit y el castellano, comunidad Moqoit, espacios y hábitos compartidos, relación con el otro-no indígena, identidad Moqoit.

El material de las observaciones y entrevistas es analizado a partir de diferentes estrategias de categorización y análisis. Se propondrán instancias de devolución de lo analizado y profundización del análisis con los jóvenes Moqoit a partir de las transcripciones de las entrevistas, en la que los jóvenes podrán ampliar, sugerir cambios, ratificar o invalidar la información expuesta.

Se harán gráficos para objetivar la información, como líneas de biografías donde se identificaran los puntos clave o que marcan un antes y un después desde el punto de vista de cada joven. Así mismo se establecerán las líneas de trayectorias escolares y se identificaran los momentos de inflexión en esa trayectoria.

Se analizará la información proveniente de las entrevistas a partir del método de comparación constante a partir del cual se establecerán categorías descriptivas e interpretativas y/o conceptuales.

► *Discusiones y resultados/grado de avance de la investigación*

Los avances a presentar corresponden a la primer instancia de entrevista grupal y un primer proceso de análisis descriptivo. Participaron en la misma Alexis, Adrián, Augusto y Deolinda y los temas trabajados fueron en relación a los recuerdos de los jóvenes en su recorrido escolar, particularmente jardín, primaria y secundaria. Comentaron además las dificultades o cosas que le fueron conflictivas y vivencias en las que recuerdan con gusto.

A partir de lo recolectado en la primera entrevista, se podrían describir de la siguiente manera las trayectorias escolares de los jóvenes:

La institución educativa significó el primer “contacto” con el otro no-indígena. Algunos lo vivieron desde más pequeños, al comenzar el jardín, y otros, quienes no ingresaron al jardín, lo hicieron en el nivel inicial. Todos comentan que el comenzar la escuela significó el contacto con eso que no pertenecía a su contexto, lo diferente. En el caso de Alexis y Deolinda, ambos comentan que fue una experiencia traumante debido a que era la primera vez que se encontraban fuera de su entorno familiar. Con el tiempo, en el caso de Deolinda, se pudo habituar a las clases y en el caso de Alexis, considera que la presencia de su primo fue esencial para que juntos puedan afrontar la difícil experiencia.

En relación a la primaria, Deolinda, Adrián y Alexis comentan como una experiencia que no fue conflictiva para ellos, que su paso por dicho nivel fue regular. Por su parte Augusto comenta que no consiguió hallarse en la escuela que se ubicaba en Pastoril y que si bien tuvo que estar 3 años ahí, luego consiguió cambiarse a un anexo que quedaba cerca a su casa y logró terminar de manera satisfactoria.

Una vez finalizada la primaria, la cosecha surge como una actividad estructural que interrumpe las trayectorias escolares. Los jóvenes dan prioridad a la actividad agrícola, acompañando a su familia en el trabajo. En el caso de Alexis, se dedicó dos años, hasta que abrió el secundario en Pastoril y decidió continuar los estudios. En el caso de Adrián, una vez terminada la cosecha se dedicó a trabajar en una empresa de transportes y decidió volver a la escuela por influencia de su hermana Deolinda, quien había comenzado a estudiar en el secundario en Pastoril. Augusto, por su parte comenta que desde la niñez acompañaba a su padre a trabajar en el campo, que siempre fue prioridad, siempre que hubo mucho trabajo, el acompañó a su padre. Consideró volver a cursar el secundario una vez que su padre le sugirió, ya que no habría más trabajo, comprarle una bicicleta para que pueda movilizarse hasta Pastoril.

En lo que respecta al secundario, todos los entrevistados comenzaron sus clases en el Colegio Industrial ubicado en la ciudad de Villa Ángela. Lograban concurrir mediante un colectivo que los llevaba cada mañana y los buscaba por la tarde. De los 40 jóvenes que comenzaron, solo Augusto logró terminar los estudios en dicha institución. Deolinda recuerda haberlo intentado muchas veces, “empezaba y luego dejaba, empezaba y luego dejaba”. Adrián, una vez que dejó se dedicó a trabajar. En el caso de Augusto, recuerda que en el primer año lo colocaron en un curso donde no había otro aborigen que estaba en la clase “estaba ahí solo, con ellos”, y que hallarse con los compañeros le costó dos meses. Relata haber sido muy callado en ese curso, y que uno de los recuerdos que comenta como positivos fue cuando sus profesores le pedían para que les traduzca palabras al Moqoit, de esa manera ellos dejaban de pensar que él era tímido. En los últimos años lo cambiaron de turno y comenta haber tenido un compañero de la etnia Toba, que si bien no lograban hablar en sus lengua materna, lo hacían en castellano y los dos sabían que eran aborígenes.

Al dejar el secundario en el colegio industrial, Deolinda y Adrián realizaron diferentes trabajos, destacaron que la situación no era la mejor y que necesitaban ayudar a la familia. Alexis por su parte, se fue al campo a trabajar con la cosecha. Todos volvieron a cursar una vez que se abrió el secundario en Colonia Pastoril.

El secundario en Colonia Pastoril significó muchos aspectos positivos en las trayectorias escolares de los jóvenes. En principio, Deolinda destaca la flexibilidad en cuanto a la edad para poder cursar, a diferencia del Colegio Industrial, que debían cursar en horarios nocturnos si no se encontraban en la franja etaria correspondiente. Otro de los factores positivos de la apertura del secundario fue que los jóvenes podrían concurrir sin problemas de transportes, que si bien al colegio industrial podrían ir en el colectivo antes mencionado, había veces que tenía irregularidades y no significaba una opción segura. El secundario en Pastoril, acertaba en gran medida las distancias.

El cursado en el secundario en Pastoril significó una experiencia grata en el recuerdo de los jóvenes, “fue un alivio” resalta Adrián en su relato. A diferencia de otras situaciones escolares recordadas, destaca haber podido participar de manera fluyente en las clases, poder opinar, comentar sobre historia, o plantear alguna duda. Situación en la que no se veía cómodo haciendo en el secundario en Villa Ángela antes mencionado. Para Adrián, estar en el pastoril significaba compartir las cosas con jóvenes de su comunidad, que si bien las clases eran en castellano, podían hablar en su lengua y eso lo hacía

Alexis, por su parte comenta que comenzar en Pastoril fue un desafío, haber estado alejado de la escuela le significó olvidar en gran medida el castellano, pero que con el tiempo logró adaptarse.

Otra situación que caracterizo a las trayectorias escolares de los jóvenes fue que meses antes de terminar el secundario, surge el proyecto del CESBIM, situación que obliga a los jóvenes tener que continuar cursando por la tarde el secundario y por la mañana comenzar con las clases del terciario para ser docente Moqoit. Todos destacaron que fue difícil tener que concurrir a ambas jornadas, lo que le significaba muchas veces ausencias en alguno de los dos niveles, pero que consideran que vale la pena el esfuerzo.

Una de las cosas que remarcan los jóvenes es la deserción escolar que pudieron observar en todos los niveles, en el que se inscriben muchos y continúan y concluyen las etapas siendo menos de la mitad.

➤ *A modo de conclusión*

Los resultados de la primera entrevista permiten caracterizar a las trayectorias escolares de los jóvenes como “interrumpidas” en gran parte por diferentes factores como ser laborales, familiares, económicos. Se podría afirmar que éstos realizaron un trayecto escolar atípico para lo que la escuela formal implica, pero qué mediante diferentes estrategias, deserciones y reinserciones pudieron concretar lo que significa la primaria y secundaria y se encuentran realizando el nivel terciario educativo.

Respondiendo al primer objetivo del trabajo a realizar, se podría decir que una de las dificultades a afrontar que remarcan los jóvenes en sus trayectorias fue el contacto con el Otro-no indígena o con lo que no le resultaba familiar, momento en el cual se insertaron en la institución escolar. Otra de las cosas que remarcaron fue la necesidad de trabajar en la cosecha, actividad primordial en sus prácticas familiares lo que hacía que éstos interrumpieran sus trayectorias escolares.

En relación a las estrategias de identidad, se podría decir que los jóvenes en los contextos donde no les eran familiares, optaban con participar de manera mínima, y se identificaban como tímidos, callados, poco participativos, a diferencia de lo concurrido en espacios donde estaban junto a jóvenes de la comunidad y podrían compartir opiniones, participar, hacer comentarios.

➤ *Bibliografía*

- » Arce, Hugo (2009). Tesis Máster Oficial en Investigación Etnográfica, Teoría Antropológica y Relaciones Interculturales: “Los usos de la Interculturalidad en la educación escolar indígena de Misiones, Argentina”. Bellaterra, España.
- » Gandulfo, Carolina y Marta Rodríguez. (2004). “La entrevista como un espacio de reflexión compartido: el relato de una experiencia con una maestra rural”. Educando. Año 2 N°XVII, Villa María. Presentado en III Jornadas de Investigación en Educación, UNC, Noviembre 2003.
- » Guber, Rosana. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Editorial Norma.
- » Rockwell, Elsie (2011). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- » Runciman, WG. (1983): A Treatise on Social Theory. Volume I The Methodology of Social Theory, Cambridge, Cambridge University Press.
- » Stuart Hall y Paul du Gay. Cuestiones de identidad cultural. Amorrortu Editores. Buenos Aires-Madrid 2003.

Adultos mayores en el siglo XXI: una experiencia desde el PUNQAM

PAGANO, Marcela / UNQ-Punqam - marcepagano@gmail.com

SCIALABBA, Rosana / UNQ-Punqam - rosanascialabba@yahoo.com.ar

Eje: Educación en contextos diversos

Tipo de trabajo: investigación

» Palabras claves: adultos mayores - políticas públicas - Punqam

► Resumen

En este trabajo se reflexionará acerca de las políticas públicas en relación a los adultos mayores. Hace varias décadas que se comenzó a evidenciar un creciente envejecimiento poblacional debido a la prolongación de la esperanza de vida, desacelerando el proceso de envejecimiento. Debido a esto, los adultos mayores pasaron a formar parte activa de la agenda político-social imponiendo como reto a los gobiernos e instituciones a pensar políticas públicas que atiendan a las necesidades de esta franja etaria, adoptando medidas que garanticen una vida de calidad en los adultos mayores. Los adultos mayores son sujetos de pleno derecho, lo que los convierte en protagonistas en este escenario socio-político como así también de las políticas públicas de inclusión social orientadas a ellos/ellas, fortaleciendo su identidad individual y colectiva. Se han planificado y ejecutado varios programas destinados a los adultos mayores. En esta ponencia nos centraremos en el programa PUNQAM, que se realiza en el marco de un convenio entre la Universidad Nacional de Quilmes y Pami. El programa tiene su basamento en las comunidades de aprendizaje, los abordajes comunitarios y la educación popular; siendo sus ejes: capacitación, difusión, articulaciones dentro y fuera de la Universidad y orientación. Realizaremos un breve recorrido sobre la conceptualización tomada sobre el eje de la propuesta y luego nos enfocaremos en las distintas propuestas pedagógicas y los diferentes cursos y talleres, que interpelan problemáticas disímiles y crean espacios de nuevos aprendizajes.

► Acerca de los adultos mayores del siglo XXI

Conceptualizaciones y modelos teóricos que definen y enmarcan el concepto de envejecimiento

Las formas de pensar y entender a la vejez y al envejecimiento están atravesadas por diferentes paradigmas sociales. El concepto de vejez es una construcción social. Cada sociedad define y establece a partir de qué momento considera que una persona ha iniciado la etapa de la vejez o es considerada una persona de edad avanzada. La mayoría de los países establecen el inicio de la vejez a partir de los 60 años (criterio cronológico que enmarca la legislación de casi todas las sociedades). Este inicio, ha variado según las épocas. En el siglo XIX, una persona con 40 años de edad era considerada una persona de edad avanzada. En cambio en los días que corren, el criterio cronológico establecido legislativamente (60 años) encuentra límites difusos y flexibles. Otros criterios que fijan el inicio de la vejez son el fisiológico y el social. La edad fisiológica se refiere al proceso de envejecimiento físico (CEPAL, 2011). Es decir que, la edad física que da inicio a la vejez tiene que ver con la pérdida de la autonomía y de la independencia. Los cambios en el cuerpo determinan la edad a partir de la cual se

da inicio a esta etapa. La edad social hace referencia a las actitudes y comportamientos que se consideran normales a una determinada edad cronológica. Los criterios que fijan la finalización de la etapa adulta y el inicio de la vejez son, inherentemente, una construcción social y están relacionadas con las pautas socioculturales que cada sociedad establece. La edad de la vejez (...) es una construcción social e histórica que posee el significado que el modelo cultural otorga a los procesos biológicos que la caracterizan (CEPAL, 2011: 3).

Tradicionalmente la vejez es definida como una etapa de carencias económicas, físicas y sociales. Desde este enfoque las personas mayores son pensadas como beneficiarias. Por ello deben ser objeto de “asistencia social”. Se les asignan roles sociales muy limitados y pasivos. Prevalece una idea homogeneizante y privativa de sus derechos.

En las últimas décadas, y a partir de la Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento en 1982, se empieza a gestar un enfoque más integral, basado en los derechos y con la mirada puesta en lograr el empoderamiento de las personas mayores. Esto implica un reposicionamiento diferente, que coloca al adulto mayor ya “no como beneficiario sino como sujeto de derecho”. Este nuevo paradigma promueve procesos de autonomía para que los adultos mayores puedan desarrollar y potenciar sus capacidades y contribuir a su sociedad. Fomenta la solidaridad generacional y busca eliminar las barreras jurídicas, institucionales y físicas que los limitan.

Envejecimiento poblacional. Contexto Internacional y Nacional

Según la Segunda Asamblea Mundial sobre el envejecimiento, el mundo atraviesa un proceso de envejecimiento debido al aumento de la expectativa de vida. Se espera que para 2050 el número de personas mayores de 60 años aumentará de 600 millones a 2000 millones, pasando de un 10% a un 21 %. En América Latina las personas de edad avanzada aumentará de un 8% a un 15% entre 1982 y 2025 (Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento de las Naciones Unidas, 2003). Esta transformación demográfica demanda profundos cambios en la conceptualización de la vejez. El envejecimiento de la población pasa a ser un tema central y primordial para todas las naciones del mundo. Se espera que para el 2050 aumente notablemente el porcentaje de la población adulta mayor y disminuya considerablemente la población infantil. El grupo de personas de edad avanzada que crece más rápidamente corresponde al grupo etario de 80 años de edad o más. En el 2000, llegaban a los 70 millones y se estima que en los próximos 50 años esta cifra se quintuplique. En relación a las mujeres, estas superan ampliamente a los hombres en edad por lo que se espera se implementen políticas públicas que contemplen estas situaciones.

En Argentina el proceso de envejecimiento demográfico (resultado de la evolución de los componentes demográficos: fecundidad, mortalidad y migraciones) se define por el aumento de las personas en edades avanzadas y la disminución de los más jóvenes. Según datos publicados por la Encuesta Nacional sobre la calidad de vida de los Adultos Mayores (Serie Estudios INDEC N° 46, 2014), el proceso de envejecimiento define una pirámide poblacional con base más angostas y la cúspide más ensanchada. Se estima que una de cada 10 personas tendrá 65 años o más. Este proceso se inició en 1920 y avanzó considerablemente durante la segunda mitad del siglo XX. Entre 1914 y 1937 la expectativa de vida se incrementó en un 12,6 %. A partir de la década de los 70 este aumento continuo. En la actualidad el país transita por un proceso de envejecimiento avanzado. Un 10,2% de la población tiene 65 años o más (Censo 2010). Según datos relevados por la Encuesta Nacional 2012, la población adulta en la Argentina se caracteriza por su feminización. El mayor porcentaje de la población adulta reside en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, le sigue el Gran Buenos Aires con el 11,5%, La Pampa y Córdoba con el 10,9 y 10,8 respectivamente. Los adultos mayores entre 60 y 74 años cuentan con un nivel educativo más alto que aquellos que poseen mayor edad. Entre los varones, el 14% poseen estudios universitarios completos, el 16,1% secundaria completa y 38% primaria completa. Entre las mujeres, 13,8% estudios universitarios completos, 16,6% secundaria completa y 40,6% primaria completa.

En cuanto a la calidad de vida de la población adulta mayor en Argentina el 45,5% considera que su salud es buena. Se entiende como autopercepción de la salud a las ideas, creencias y sentimientos que los adultos tienen y hacen referencia en torno a su salud. En cuanto a la autopercepción de la memoria, el 23,9% considera que su memoria es buena y solo un 1,9 % que es mala. En relación con

la sexualidad y el enamoramiento 6 de cada 10 personas adultas de 60 años o más considera que es posible enamorarse en esta etapa de la vida. En su mayoría son varones los que tienen esta idea. Asimismo la valoración de la actividad sexual tiene diferencias por sexo y por tramos de edades. El 60% de las mujeres le da importancia a la vida sexual pero manifiestan que la misma es menor que en los años de juventud. El 80% de los varones valora la actividad sexual. Esta valoración decrece en los grupos de 70 años o más. Con respecto al manejo de las tecnologías el 64% no usa los cajeros automáticos, 4 de cada 10 prefiere retirar el dinero por caja. El 18 % no tiene tarjeta de débito. Esto aumenta en el grupo etario de 70 o más años. El 44,5 % no utiliza en forma autónoma el celular. Cuatro de cada diez no poseen celular, cinco no tienen interés o les resulta compleja su utilización. En referencia al uso del tiempo libre seis de cada diez realiza actividad física. El 6,7% asiste a talleres de manualidades o actividades artísticas, 14,6% prestan servicios en forma voluntaria y el 19,5% realiza actividades turísticas.

La República Argentina es uno de los países de la región de mayor envejecimiento poblacional. En este sentido se hace imperante promover políticas públicas que den respuesta a las demandas poblacionales.

Nuevas miradas y nuevos modos de entender el envejecimiento

Las sociedades actuales demandan una nueva concepción de la vejez. El plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento y la declaración Política que fueron aprobados por la Segunda Asamblea Mundial sobre Envejecimiento, impulsada por la Naciones Unidas, propone la construcción de una sociedad para todas las edades. Pone en el centro de las políticas públicas la promoción y la protección de los derechos de las personas de edad (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2013). Promueve la participación de las personas de edad y su inclusión social a lo largo de toda su etapa de envejecimiento. El plan de acción sobre el envejecimiento adopta una serie de principios a los que los Estados miembros deben adscribir. La igualdad, la equidad, la dignidad, la no discriminación, la independencia, y la seguridad personal y económica son algunos de ellos. Estos principios deben ser la base de todas las políticas públicas destinadas al envejecimiento de los pueblos y naciones. Fortalecer los derechos humanos de las personas de edad es el propósito y la meta de las mismas. Para ello el plan de acción recomienda:

Adoptar los principios rectores que fundamenten unas políticas justas en cuanto a la edad.

Garantizar la integración social de las personas de edad y la promoción y la protección de sus derechos.

El Plan de Acción de Madrid constituye un nuevo y ambicioso programa para encarar el reto del envejecimiento en el siglo XXI. El Plan de Acción se centra en tres ámbitos prioritarios: las personas de edad y el desarrollo, el fomento de la salud y el bienestar en la vejez y la creación de un entorno propicio y favorable, sirve de base para la formulación de políticas y apunta a los gobiernos, a las organizaciones no gubernamentales y a otras partes interesadas las posibilidades de reorientar la manera en que sus sociedades perciben a los ciudadanos de edad, se relacionan con ellos y los atienden (Declaración Política y Plan de Acción Internacional sobre el envejecimiento, 2012).

Asimismo, la Asamblea reafirma el compromiso para promover la democracia, reforzar el estado de derecho de todas las personas de edad. Reconoce que todas las personas a medida que envejecen deben disfrutar de una vida plena, con salud, y con oportunidades de participar activamente en la vida económica, social, cultural y política de la sociedad. Para ello es necesario desplegar acciones para asegurar que el envejecimiento se acepte como un éxito.

De igual modo deben incorporarse en todas las políticas la perspectiva de género, potenciar las competencias, la experiencia, la sabiduría de las personas de edad, brindar oportunidades de desarrollo mediante la posibilidad de acceso al aprendizaje durante toda la etapa de envejecimiento. En este sentido, se torna imperante la adopción de políticas que garanticen el acceso a la educación y a la capacitación durante toda la vida. En este punto es importante el plan que recomienda adoptar medidas para permitir el acceso de las personas de edad a la educación permanente y en especial a

las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En suma es necesario fortalecer las políticas para crear sociedades inclusivas para las personas de todas las edades, pero sobre todo que habiliten a las personas de edades y las respalden, que fortalezcan y promuevan el desarrollo y la independencia durante toda la vida. Adoptar una imagen positiva del envejecimiento es el propósito del Plan de acción y es hacia donde se tienen que dirigir todas las políticas públicas y sus programas.

► *Acerca de las políticas públicas*

Resulta necesario definir qué entendemos por “política” pensándola como el modo en que una comunidad se reconoce como tal, por lo tanto y parafraseando a Claudia Hilb, lo político nombra la unidad que permite que los hombres se reconozcan unos a otros como partícipes de la coexistencia (Frigerio y Poggi, 2000). Visto de este modo, cada sociedad reconoce lo político y lo pone en escena desde su propia configuración de lo justo y lo injusto, de lo legítimo y lo ilegítimo, de lo verdadero y lo falso. Esto nos lleva a posicionarnos, al decir de la autora, en la idea de que toda sociedad es política en un sentido amplio, es decir, teniendo en cuenta el entramado entre lugares e instituciones, contribuyendo a encontrar el sentido con el que la comunidad se comprende a sí misma. Desde esta perspectiva no existe un ordenamiento natural o neutral sino que será significativo a un ordenamiento político.

Según Graglia se entiende a “las políticas públicas como los proyectos y actividades que el Estado diseña y gestiona a través del gobierno y la administración pública a los fines de satisfacer las necesidades de la sociedad” (2012:19). El bien común, la satisfacción social y aprobación de la ciudadanía son la razón de ser de las políticas públicas. Son las herramientas del Estado al servicio de la sociedad. El Estado es el principal responsable y la sociedad la principal destinataria. De este modo, lo público de las políticas son el encuentro entre lo estatal y lo social. Será el Estado el responsable principal en el diseño y gestión de las políticas públicas.

Graglia (2012) plantea la noción de política pública a modo de “gobernanza”. Este autor sostiene que “gobernanza” representa un nuevo modo de gobernar que destaca el gobierno y la sociedad sin que pierdan su diferencia e independencia. Es decir, que de un modo asociado co-producen políticas públicas definiendo el lugar y la responsabilidad de todos los sectores: público, privado, social. Esta noción reivindica el Estado presente, en contra del neoliberalismo y una sociedad participe en contra del estatismo. La política pública (PP) es la conjunción de proyectos y actividades, solos no son políticas públicas.

Para tener PP es imprescindible que existan los proyectos (programas y planes) gubernamentales como las actividades administrativas. Las PP deben ser diseñadas y gestionadas por el gobierno y la administración pública e inexorablemente junto a gobiernos y administraciones públicas de otras jurisdicciones y asociaciones intergubernamentales.

Las PP se deben diseñar y gestionar de acuerdo al principio de subsidiariedad que oriente las relaciones entre la sociedad, el estado y el mercado sobre la base del respeto de los derechos humanos. Deben orientarse a alcanzar una calidad de vida deseada como bien común, siendo éste, el bien de todas las personas, no es la sumatoria del bien individual sino la búsqueda del desarrollo integral. Por lo tanto, y parafraseando a Graglia, “las pp no deben orientar a satisfacer los intereses partidarios de gobiernos o gobernantes de turno ni las demandas sectoriales de empresas o empresarios de moda” (2012: 37).

► *El Punqam en la Universidad Nacional de Quilmes*

En los últimos años desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación se ha implementado y puesto en marcha un plan de acción orientado a la inclusión de los Adultos Mayores centrada en una mirada positiva del envejecimiento. Argentina, como Estado parte de la Asamblea General de Madrid, adhiere al desarrollo de planes Nacionales y Políticas Públicas que garanticen el envejecimiento seguro y digno de la población y que las personas mayores continúen participando socialmente como

ciudadanos con plenos derechos y obligaciones (Roque, Ordano, Croas y Fassio, 2013). Para ello, PAMI en forma conjunta con ANSES y otros organismos nacionales como representantes del ministerio de Salud, de Educación y Universidades Nacionales han elaborado el plan de acción “Plan Nacional de las personas Mayores (2012-2016)”.

Política Pública cuyo propósito es mejorar la calidad de vida de las personas mayores e incluirlos cabalmente en la sociedad. Uno de los ejes pilares de esta propuesta es el de Educación. En este aspecto se torna relevante garantizar el derecho a la educación a lo largo de la vida, a la educación formal e informal. Asignar presupuesto dentro de las universidades públicas destinado a programas universitarios para personas mayores y promover la investigación en materia de educación y aprendizaje de las personas mayores.

Asimismo, el año 1999 es declarado por la OMS (Organización Mundial de la Salud) como “Año de los Adultos Mayores” con el fin de poner en las agendas públicas e institucionales la temática de esta franja etaria.

Es así que la Universidad Nacional de Quilmes comienza a crear espacios con diferentes actividades universitarias destinados a los adultos mayores. Nacen los Talleres para Adultos Mayores que empiezan a funcionar en la Secretaría de Extensión Universitaria inaugurando un espacio de especialización, reflexión y crítica, en donde participan docentes, estudiantes y adultos mayores. Este espacio ha ido creciendo en cantidad de asistentes pero también, en la profundización de la calidad de las actividades.

A lo largo de estos años se ha adquirido una vasta experiencia en relación a los cursos que les resultan más interesantes pero también se vislumbraron diversas temáticas que resultaban de interés, tales como sexualidad, vulnerabilidad ante la muerte, el paso del tiempo, la pérdida del poder familiar, entre otros. El objetivo primordial del programa llevado a cabo en la Universidad ha sido interpelar dichas problemáticas pero también abordar nuevos aprendizajes: acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, redes sociales y temáticas suspendidas durante la crianza de los hijos o el trabajo.

En el año 2014, luego de varias tramitaciones, se firmó un convenio con PAMI articulando UPAMI. En septiembre de 2014 se comienzan a dictar los primeros cursos que marcan la articulación de políticas públicas entre dos instituciones del Estado, una Universidad y una agencia de los AM.

En marzo de 2015, la UNQ a través de su Consejo Superior crea el programa Universitario para los Adultos Mayores PUNQAM (Programa de la Universidad de Quilmes para Adultos Mayores). El programa está basado teóricamente en las comunidades de aprendizaje, los abordajes comunitarios y la educación popular.

Dentro de sus ejes se encuentran: Capacitación, Difusión, Articulaciones dentro y fuera de la Universidad y orientación. El programa es muy abarcativo, ya que pueden inscribirse todos los adultos mayores de 60 años afiliados al PAMI y a otras obras sociales. Los cursos son dictados por docentes y graduados universitarios y ocasionalmente por estudiantes universitarios en co-visión de un docente de la universidad. Estos son desarrollados durante dos horas semanales y entre 12 y 14 semanas. Se desarrollan de abril a junio y de setiembre a diciembre.

Los cursos que se dictaron durante el transcurso del año 2015 fueron. Actividades motrices/ Salud: Origami y kirigami, Movimiento y salud, Taller de tango, Taller de Jardinería. Reflexiones críticas sobre la edad: Pensando en voz alta en esta etapa de la vida, Sexualidad erotismo y amor Todo lo que usted quiso saber Memoria. Talleres de lectura y escritura: Leyendo a los escritores argentinos contemporáneos, Leyendo a lo/as escritores latinoamericanos contemporáneos, Talleres de escritura, Talleres de radio. Temáticas específicas a trabajar: Mujeres y política, Ciencias, Historia y migraciones ¿Tomamos un café?, Violencia contra las mujeres, Computación. Artes: Taller de teatro, Taller de expresión corporal, Cine, Historia del arte, Dibujo y pintura, Fotografía.

➤ *Curso “Internet y redes sociales”*

Promover la inclusión de las personas mayores en el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información es una demanda a tener en cuenta. Acceder a programas educativos y de formación adecuada es un derecho de las personas mayores que debemos garantizar.

Según la encuesta Nacional sobre la calidad de vida de los adultos Mayores (2012), el 64% de los adultos mayores no utiliza el cajero automático para retirar dinero o hacer trámites. El 18% no tienen tarjeta de débito, siendo las mujeres quienes hacen menor uso de ella. El 44% no utiliza en forma autónoma el celular. Cuatro de cada diez personas mayores no tienen dispositivos móviles, y no tienen interés por el manejo de las nuevas tecnologías por considerarlas muy complejas, como señalamos en párrafos anteriores.

Vivimos inmersos en una sociedad donde los cambios son un proceso permanente y cotidiano. Una sociedad basada en el conocimiento, en la inmediatez de la información y la comunicación. Una sociedad en la que el adulto mayor no accede cabalmente si no es por la mediación de un otro que lo ayude a incorporar algunos de los conocimientos tecnológicos que necesitan para ser parte y no quedar al margen. Emerge así, un nuevo derecho procedente del entorno tecnológico, creado por el mundo de la información y la comunicación. La inclusión digital de todas las personas mayores es el punto fundamental para la justicia social y para pensar en una sociedad para todos y todas las edades.

Teniendo en cuenta este emergente, la Universidad Nacional de Quilmes ha desarrollado durante los años 2014, 2015 y durante el corriente año, talleres cuya propuesta tiene como basamento la apropiación y construcción de saberes que promuevan la alfabetización digital en los adultos mayores.

Los talleres de Internet y redes sociales I, II, y III tienen por objetivo, promover el aprendizaje e incorporación de herramientas básicas para el manejo de los diferentes dispositivos digitales (computadoras, cámaras, tabletas, teléfonos) y como propósitos generar un espacio de encuentro e intercambio potenciados por las redes sociales (facebook, twitter) e integrar a las personas mayores a la comunicación a través del manejo del correo electrónico y el acceso a Internet y a diferentes herramientas y plataformas que la Web 2.0 provee.

Los contenidos propuestos son: Correo electrónico, apertura y creación de casilla de correo, envío y recepción de mensajes, configuración de cuenta. Abrir, guardar y renombrar archivos. Descargar imágenes desde la web, cámaras digitales o teléfonos móviles. Enviar y recibir imágenes a través del correo electrónico. Subir y descargar música, videos e imágenes a la Web, facebook o twitter. Internet, navegadores, búsqueda de información y noticias. Redes sociales, configuración, privacidad y chat.

Cada curso se conforma entre 20 a 30 integrantes aproximadamente, tratando de conservar la mayoría de los inscriptos hacia el final de la cursada.

De una encuesta que se les hace al inicio de la cursada se puede inferir que, la mayoría de ellos tienen los estudios primarios completos, la mitad secundario completo y un 20% estudios terciarios o universitarios también completos. La mayor parte manifiesta tener computadoras de escritorio en sus hogares. Algunos poseen netbooks o tabletas. La mayor parte dice no usarlas por no saber o por miedo a romperlas. Algunos expresan tener cámara digital y la mayoría poseen teléfono celular, en algunos casos son smartphones, dándoles un uso muy básico y elemental. Muy pocos de ellos manifiestan tener cuenta en alguna red social o de correo electrónico. Cuando se les pregunta por qué se interesó por el curso dicen "... para aprender porque no se nada...", "aprender todo lo que se pueda", "...porque me gusta estar comunicada con los míos y sino me ignoran...", "...para saber, conocer y comunicarse...", "...necesidad de interactuar...", "...para aprender a manejar las redes sociales y hacer trabajar mis neuronas..." , "...para aprender un poco más...", "...para adquirir los conocimientos que me faltan y depender menos de la ayuda familiar...", "porque tengo los concepto no fijados...", "...para interiorizarse sobre el google...", "...mejor conocimiento de Internet...", "...aprender a usar la computadora...", "...porque siempre hay que aprender...", "subir fotos...", "...para estar bien informado...", "...para saber algo más y entender a mi nieto...", "manejar mi vida sin necesidad de depender de otros...", "... porque me siento analfabeta respecto de la realidad que me circunda...", "...para no quedar excluida de esa forma de comunicación".

Cuando se les pregunta qué esperan del taller responden, "...saber bien lo básico de informática...", "...superarse...", "...entender a la generación que se comunica más por la tecnología, entender al mundo...", "...satisfacerse con los nuevo aprendizajes a fin de desenvolverse con independencia en el manejo de la computadora...", "...aumentar conocimiento independientemente para las búsquedas...", "...socializarse, conectarme con los adelantos que surgen en la comunicación...", "aprender...", ".buscar...", "... aprender a buscar viajes, comunicarme con gente...", "...aumentar mi capacidad intelectual...", "... comunicarme con familiares en el exterior...", "...sacarme los miedos..."⁴⁶

46 Estas citas fueron extraídas de las encuestas realizadas un grupo de personas mayores que cursaron en 2015 el taller de Internet y redes

Al Final de la cursada se les solicitó que completarán un formulario en google drive⁴⁷, del cual se infiere que: La propuesta les resultó excelente, 64%. El 70,6% manifiesta no haber tenido saberes previos respecto de los contenidos abordados. El 29,4% declara haber tenido algunos saberes previos, tales como manejo de facebook, youtube y google, prender el equipo, copiar y pegar, manejo del correo electrónico, internet, abrir y eliminar carpetas. Entre los aspectos positivos de la propuesta manifiestan haber aprendido a usar la máquina, integrar algo desconocido, no tener miedo, investigar, mejorar la comunicación, ampliar conocimientos. En cuanto a los logros obtenidos, el 71,4 % logró usar el pendrive. El 100% logró navegar en Internet; encender y apagar correctamente el equipo; abrir y cerrar correctamente el correo y facebook; leer, enviar y recibir mail; enviar fotos por correo electrónico. El 90,9% abrir una carpeta y guardar. El 50%, a guardar fotos en una carpeta, descargar fotos de cámaras digitales y celulares. El 66,7% buscar, bajar y guardar imágenes desde la web.

► *Y vamos concluyendo*

El Punqam es un programa pensado para la inclusión de los adultos mayores, brindando oportunidades de espacios generadores de aprendizaje en un contexto colaborativo. Desde el programa y específicamente desde el curso "Internet y redes sociales" se intenta garantizar que esta franja etaria acceda a los beneficios de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información promoviendo justicia, inclusión y abriendo oportunidades para formar parte de él. Parafraseando a Carlos Cullen (2013), toda política pública es regida por el principio de justicia, respetando la libertad y la igualdad.

Esta propuesta tiene como ejes fundamentales la inclusión y la diversidad desde el reconocimiento de los otros, en un espacio que les es ajeno pero que se les acerca. El sentido de justicia estará dado en el reconocimiento del otro pensado desde la alteridad (tomando el concepto de Lévinas), preocupándonos por el otro y aprendiendo del otro, dejándolo ser. El sentido de la igualdad estará centrado en la diversidad.

Los adultos mayores son reconocidos por la universidad como un otro con derecho a habitarla y transitarla. Como un otro que se constituye como sujeto autónomo, dialogante y político. "Es aquí donde la educación misma se hace política, y precisamente pública. Porque la educación es fundamentalmente lucha por el reconocimiento del deseo de aprender, desdoblado como del otro, y con el otro, en la producción y apropiación social del conocimiento..." (Cullen, 2013: 83).

► *Bibliografía*

- » ALONSO GALBÁN, P. y otros (2007). "Envejecimiento poblacional y fragilidad en el adulto mayor". Revista cubana de salud pública, 33.
- » CEPAL (2011). "Los derechos de las personas mayores. Material de estudio y divulgación. Módulo 1. Hacia un cambio de paradigma sobre el envejecimiento".
- » CEPAL. (2011). "Los derechos de las personas mayores en el ámbito internacional. Material de estudio y divulgación. Módulo 2".
- » CARTA DE DERECHOS DE LAS PERSONAS MAYORES. Dirección nacional de Políticas para Adultos mayores. Ministerio de Desarrollo Social. Presidencia de la Nación.
- » CULLEN, C. (2013). *Perfiles ético político de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- » ASAMBLEA MUNDIAL SOBRE EL ENVEJECIMIENTO (2012). "Declaración Política y Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el envejecimiento". Madrid.
- » FRIGERIO, G. y POGGI, M. (2000). *Políticas institucionales y actores en educación*. Buenos Aires: Noveduc.
- » GRAGLIA, J. (2012). *En la búsqueda del bien común: manual de políticas públicas. 1a edición*. Buenos Aires: Konrad Adenauer Stiftung.
- » ASAMBLEA GENERAL DE NACIONES UNIDAS (2013). "Seguimiento del año Internacional de las personas de Edad". Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. Informe del secretario General.
- » ROQUE, M; ORDANO, S; CROAS, R y FASSIO, A. (2013). "Plan Nacional de las personas Mayores. 2012-2016". Ministerio de Desarrollo Social. Presidencia de la Nación.

Sociales I.

47 <https://docs.google.com/forms/d/1D2KpdmfEB8mURnzN2dUemnav0pWgnUuzjymUvlzADhs/edit>

Los cruces entre pedagogía, trabajo y género en emprendimientos productivos autogestivos

PALUMBO, María Mercedes / IICE-UBA - mer.palumbo@gmail.com

DOWNAR, Camila / IICE-UBA - camila.downar@gmail.com

CORVALÁN, Gabriel / IICE-UBA - gcorvalan.94@gmail.com

Eje: Educación en contextos diversos

Tipo de trabajo: investigación

» Palabras clave: Pedagogía - Trabajo autogestivo - Género - Movimientos sociales

► Resumen

La presente ponencia se inscribe en el proyecto UBACYT en curso “Prácticas descolonizadoras y formación para el trabajo en los movimientos sociales” que problematiza las dinámicas de aprendizaje y construcción de saberes y conocimientos en los procesos de trabajo autogestivo-cooperativo en el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) de Buenos Aires y, específicamente, la Interbarrial de Esteban Echeverría. En el marco de esa investigación mayor, el objetivo general de esta ponencia radica en explorar el carácter descolonizador presente en estas experiencias productivas en las vinculaciones entre pedagogía, trabajo y género. A partir del trabajo de campo que realizamos en el proyecto UBACYT, se identificaron tres grandes dimensiones de construcción de saberes: una dimensión de carácter técnico, una de carácter político y por fin otra de carácter subjetivo. En el cruce de estas tres dimensiones relativas a los saberes y la problemática de género se despliegan una cantidad de contradicciones que abonan a la construcción de saberes en algunos casos descolonizadores y en otros no. Partimos del supuesto que el trabajo se erige en un potente principio formativo basado en la socialización y construcción de saberes en el cotidiano de la producción; y, asimismo, consideramos que la feminización del trabajo autogestivo en los movimientos sociales amerita una reflexión respecto al carácter que las mujeres y sus saberes le imprimen al mismo en términos de pedagogías descolonizadoras. Se adoptó una estrategia general metodológica de tipo cualitativa y se utilizaron observaciones de las experiencias productivas y entrevistas a sus integrantes como técnicas de recolección de información.

► Introducción

Este trabajo forma parte del proyecto UBACYT en curso denominado “Prácticas descolonizadoras y formación para el trabajo en los movimientos sociales” que se propone problematizar las dinámicas de aprendizaje y construcción de saberes y conocimientos en los procesos de trabajo autogestivo-cooperativo en la Interbarrial de Esteban Echeverría. En el marco de las reflexiones colectivas allí elaboradas, el objetivo general de esta ponencia consiste en explorar el carácter descolonizador presente en estas experiencias productivas en las vinculaciones entre pedagogía, trabajo y género. Partimos del supuesto que el trabajo se erige en un potente principio formativo basado en la socialización y construcción de saberes en el cotidiano de la producción; y, asimismo, consideramos que la feminización del trabajo autogestivo en los movimientos sociales amerita una reflexión respecto al carácter que las mujeres y sus saberes le imprimen al mismo.

Resulta pertinente señalar que la cuestión de género no estaba inicialmente incluida en el proyecto UBACYT, siendo un emergente surgido del trabajo de campo. Allí, comenzamos a notar dos

cuestiones: el peso de la participación de las mujeres en los emprendimientos productivos; y, en relación con lo anterior, los relatos de las mujeres entrevistadas ubicaban a los hombres – sus parejas, sus maridos, sus vecinos – trabajando fuera de los “barrios”. En este sentido, la indagación sobre los vínculos entre trabajo, saberes y género se presenta como una lectura necesaria en vistas a analizar los proyectos autogestivos en términos de su componente descolonizador y despatriarcalizador. Consideramos que la relevancia de esta ponencia radica en situar la indagación sobre género y movimientos sociales en la dimensión productiva y su abordaje desde los aportes teóricos de las pedagogías descolonizadoras.

Estas reflexiones se centran específicamente en la Interbarrial de Esteban Echeverría que integra el Movimiento Nacional Campesino Indígena de Buenos Aires. La participación del MNCI-Buenos Aires del encuadre nacional del MNCI – compuesto por organizaciones del campo – permite una convivencia de lo urbano junto con lo campesino-indígena que se expresa en la resignificación de los principios de soberanía alimentaria, agroecología y reforma agraria integral en los barrios periféricos del Conurbano Bonaerense. En el marco de la Interbarrial, se desarrollan proyectos productivos en los centros comunitarios de los cuatro barrios de pertenencia: cooperativa textil y criadero de pollos en el centro “Los Sin Techo”, cooperativa de dulces y conservas en “Los Gurises”, cooperativa de dulces en “Remolines” y cooperativa de serigrafía y de producción de pan en el centro “Altos”.

En esta ponencia, nos centraremos particularmente en la cooperativa textil y las dos cooperativas de dulces debido a que son tres emprendimientos consolidados dentro de la organización y, adicionalmente, se encuentran conformados íntegramente por mujeres. Para la construcción de la base empírica, se adoptó una estrategia general metodológica de tipo cualitativa y se utilizaron observaciones de las experiencias productivas y entrevistas a sus integrantes como técnicas de recolección de información.

► *Pedagogía, trabajo y género: un marco conceptual de abordaje*

Tal como fuera señalado, esta ponencia asume una perspectiva que postula la estrecha vinculación entre trabajo y pedagogía. Por lo tanto, las dinámicas de construcción de saberes y aprendizajes en los emprendimientos productivos que investigamos se sitúan en los cruces entre pedagogía y trabajo. Esta perspectiva de análisis, sostenida en varios trabajos anteriores (Guelman y Palumbo, 2014, 2015, 2016), habilita un abordaje del trabajo como principio formativo.

Las referencias teóricas a Gramsci (2009) resultan fundamentales en esta línea. Según este autor, lo pedagógico no se restringe a lo escolar o a lo específicamente educativo, sino que se desarrolla atravesando la sociedad toda (Ouviña, 2015): relaciones entre docentes y estudiantes, pero también relaciones entre patrón y obreros, entre políticos y representados, entre partidos y militantes. En este sentido, el trabajo es un espacio-momento formativo donde el trabajador articula su acción y su pensar, aprende modos y técnicas para operar y vincula este saber sobre el trabajo con las relaciones sociales y ambientales en las que se produce. De allí la importancia y potencial pedagógico del trabajo.

En la Interbarrial, así como en las organizaciones y movimientos sociales en general, el trabajo se desarrolla a través de proyectos productivos colectivos, autogestivos, cooperativos, vinculados a la economía popular, y alejados del empleo y las relaciones salariales. La producción, la cultura del trabajo y los modos de resolución de la economía popular plantean la necesidad de construir una cultura y hábitos de trabajo entre iguales que implican responsabilidad, autodisciplina, debates, asambleas, discusiones, posicionamientos, establecimiento de consensos y respeto por los acuerdos. La relación entre pares en lugar de las relaciones asalariadas, la pertenencia compartida de medios de trabajo, el carácter colectivo del trabajo y la autodeterminación en la toma de las decisiones, implican una experiencia de construcción de lo político y lo pedagógico no hegemónicas (Guelman, 2015).

Esta puesta en práctica de una pedagogía otra asume distintas aristas en el cotidiano del trabajo autogestivo: a) desafían y cuestionan las lógicas modernas clásicas de producir: las relaciones salariales como formas únicas-básicas organizadoras del trabajo y la vida social en el capitalismo; b) revalorizan saberes ausentes y deslegitimados por la modernidad; y, c) recuperan fuertemente el valor de lo colectivo frente al de sujeto aislado y preeminente y el de lo comunitario, como formas

posibles de nuevas construcciones sociales democráticas (Guelman y Palumbo, 2016). A un trabajo autogestivo que cuestiona al capitalismo como modo de producción y las lógicas de trabajo bajo patrón le corresponden pedagogías con potencialidad descolonizadora que disputan los modos convencionales de construcción de saberes y apunta a la posibilidad de deconstrucción de un patrón de poder hegemónico.

En el marco de la teoría descolonial (Quijano, 2000; Lander, 1993; Mignolo, 2003), existen algunas aportaciones a las pedagogías descoloniales (Walsh, 2009; Díaz, 2010) que giran alrededor de su capacidad para permitir comprender críticamente la historia contribuyendo a los procesos emancipatorios y a resquebrajar epistemes coloniales. Sin embargo, es interés de esta ponencia – y del proyecto UBACYT en general – abordar específicamente los términos en que lo pedagógico-descolonizador se pone en juego en las prácticas de producción autogestiva, cuestión débilmente indagada desde el enfoque descolonial.

Ahora bien, consideramos que el principio formativo del trabajo no solo concierne a cuestiones relativas al capital y la clase social sino que también disputa – potencialmente – la condición patriarcal del patrón de poder moderno/colonial (Lugones, 2008). La característica principal del patriarcalismo reside en la creación y fijación de identidades naturalizadas que definen lo que es ser un hombre y una mujer en términos opuestos y desiguales (Fernández, 2009). Así, el hombre es concebido como intrínsecamente superior en función de sus capacidades físicas y mentales. Esta concepción posee consecuencias directas en el ámbito político, ya que el hombre aparece como el único capacitado para tomar las decisiones que afectan a su comunidad⁴⁸, confinando a las mujeres a la privacidad del hogar.

La atención a la cuestión de género abre a un entramado complejo de opresiones o “red de formaciones de poder simultáneas” (Braidotti, 2000:183), conformada por la tríada género, raza y clase, que visibiliza la multiplicidad de narrativas de la subalternidad que no se circunscriben solo a la clase social. Desde otra perspectiva relacionada, Quijano (2000) menciona que el patrón de poder mundial es un “espacio o malla de relaciones” en torno a la disputa por el control de cinco ámbitos de existencia: (1) el trabajo y sus productos; (2) la naturaleza y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie, (4) la subjetividad y sus productos materiales, intersubjetivos y epistémicos; (5) la autoridad y sus instrumentos para asegurar la reproducción del patrón de relaciones.

En este sentido, un abordaje de las relaciones entre trabajo, pedagogía y género requiere asumir la inseparabilidad y co-constitución de la raza, el género y la clase social en términos del concepto de “fusión” (Lugones, 2005). Siguiendo a esta autora, “El lugar de la opresión puede comprenderse como un solapamiento de opresiones que se cruzan o se entrecruzan y que se entretejen o se fusionan” (2005:69). Un ejemplo concreto donde se vislumbra la operatoria conjunta del género, la raza y la clase es descrito por Lugones (2008) reelaborando las reflexiones de Quijano (2000) en relación a los distintos ámbitos de existencia: el trabajo asalariado fue históricamente reservado al hombre blanco, mientras que tanto las mujeres como los hombres de color estaban sujetos a formas de trabajo no capitalistas; los hombres blancos pobres y los hombres blancos de clases más altas accedían ambos al trabajo asalariado aunque con una inserción diferencial; y las mujeres blancas debieron luchar asiduamente para conseguir su acceso a la esfera laboral.

Teniendo en cuenta el peso de la feminización del trabajo autogestivo observado, no solo es necesario indagar el principio formativo del trabajo sino también el principio des-patriarcalizador del trabajo. En los cruces entre pedagogía, trabajo y género, las mujeres de la Interbarrial de Esteban Echeverría desandan, en sus prácticas productivas cotidianas, cuestiones vinculadas a la producción bajo patrón, la comercialización y hasta el consumo a partir de la socialización y construcción de aprendizajes y desaprendizajes; pero, al mismo tiempo, se van reposicionando en torno a cuestiones vinculadas con el género como la fijación de sus cuerpos en el ámbito privado, la participación en un ámbito público considerado masculino, la redefinición de su rol como madres, la posibilidad de sostenimiento material sin dependencia de los hombres, el encuentro de ámbitos de contención entre mujeres y el planteo de una vinculación no excluyente entre el ámbito de la reproducción y la producción.

48 El patriarcado sólo admite la existencia de “hombres” y “mujeres”. Por eso el sistema moderno/colonial además de jerárquico (el hombre es superior a la mujer) es binario: no hay ninguna tercera identidad. De allí las conceptualizaciones que abordan el patriarcalismo anudado a la heteronormatividad.

Finalmente, cabe señalar que la existencia de otros modos posibles de producir y otros modos posibles de asumirse como mujeres, y especialmente como mujeres productoras, no redundan en una ruptura del patrón de poder hegemónico de modo lineal ni automático. Se parte de la necesidad de una mirada de estas experiencias “en proceso” o que “están siendo” al construirse en el cotidiano de la praxis y en el marco de una realidad compleja que genera potencialidades y límites en las posibilidades de alojar lo pedagógico-descolonizador.

► *Formación en los proyectos productivos: saberes técnicos, políticos y subjetivos*

Para mirar y analizar los procesos de formación en los proyectos productivos y su relación con prácticas pedagógicas descolonizadoras, ordenamos los saberes a partir de tres dimensiones surgidas de las observaciones y las entrevistas del trabajo de campo: saberes técnicos, políticos y subjetivos.

Cuando hablamos de saberes técnicos nos referimos por un lado, a saberes técnico-productivos específicos según las características del productivo. Generalmente, en el momento de origen del productivo estos saberes no se encuentran en todos los compañeros por lo cual se hace necesaria una socialización de los saberes al grupo que se “aprenden practicando” o se “aprenden sobre la marcha”. También hay saberes técnicos producto de una formación en sentido estricto, ya sea brindada por organismos estatales, por la organización o por el MNCI. Por último, existen saberes “estratégicos” respecto a cómo se comercializa y cómo colocarle a la producción un precio justo dado que en los productivos se amplía la manera de concebir el trabajo y se cuestionan los modos de la producción capitalista asalariada.

Los saberes políticos se vinculan con el modo en que lo político se juega en lo colectivo y cómo lo colectivo se aprende en el trabajo en relación con diferentes vínculos y con el involucramiento de sus miembros. Entre ellos se encuentran los aprendizajes en torno a la toma de decisiones en asamblea, al establecimiento de criterios de reparto de las ganancias, a la superación de lógicas individualistas y a modos de consumo responsables que privilegien productos sanos y producidos de manera cooperativa.

Los saberes subjetivos son aquellos que forman como sujetos. Aprender a cuidarse, a relacionarse de otro modo, a compartir en condiciones de iguales con otros compañeros, a tomar decisiones personales de importancia, a reconocerse capaces de enseñar en tanto pueden compartir saberes valiosos que fueron recolectando en sus historias de vida tanto en el campo como en la ciudad.

Saberes técnicos

En las entrevistas aparecen aprendizajes respecto de saberes técnicos relacionados al trabajo en los productivos como coser y hacer dulces. Estos saberes técnicos fueron enseñados por otras mujeres de la familia o del productivo. El primer caso podemos verlo en los siguientes fragmentos:

Donde me crié también hacíamos con mi abuela, con mi tía, hacíamos dulces, esas cosas en el campo, pero allá en el campo es muy distinto a acá (Entrevista a integrante del productivo Dulceras “Remolines”, 2015).

Respecto a los saberes aprendidos al ingresar al productivo, muchas veces se vinculan con un proceso de observación del trabajo de las compañeras, lo cual es visto por ellas mismas como instancia pedagógica:

No, yo a partir de que fui allá y vi a las compañeras... de hecho fui a trabajar allá también, a pelar ciruela y, y todo eso. (...) Y todavía es como una escuela, ¿no?, porque todavía seguimos aprendiendo (Entrevista a integrante del productivo Dulceras “Remolines”, 2013).

Desde una perspectiva de género, podríamos decir que es notorio que estos saberes están vinculados a un sistema patriarcal que designa un “rol tradicional de la mujer” que cose o cocina en el ámbito doméstico, además de ser quien cuida a los niños:

Al tener hijos era la única opción para poder trabajar no era muy fácil aquí conseguir otro trabajo con hijos. Yo tenía una hija, que en el taller donde aprendí me permitían estar con mi hija (Entrevista a integrante de la cooperativa textil “Los Sin Techo”, 2015).

El hecho de que la mayoría sean mujeres en los productivos nos lleva a cuestionarnos por qué los hombres – sus maridos, sus parejas – no participan de estas instancias. Según los relatos de las entrevistas, en general “ellos trabajan afuera” (afuera del barrio). Algunas características de los productivos como el trabajo a demanda y la escala de producción, que en estos mismos proyectos se deciden y definen, pareciera empujarlos a garantizarse un ingreso afuera. Esto podría vincularse con la falta de estabilidad económica que, al no estar garantizada en el productivo, genera que las mujeres que allí trabajan no puedan ser sostén económico de sus familias. Así pareciera estar reproduciéndose cierta desigualdad de género en cuanto al rol de sostenedor económico que persiste en los hombres y el rol de cuidado de los niños en las mujeres:

En cambio nosotros trabajamos acá solamente cuando tenemos pedido, y eso no abastece, si o si hay que buscar otro trabajo. Yo ahora no puedo ir, tengo mi nene chiquito. En cambio acá, estaba alguna compañera que se encargaba de cuidar a los chicos cuando estamos acá, pero afuera no puedes irte a trabajar. (Entrevista a integrante de la textil “Los Sin Techo”, 2015)

También observamos que los maridos se acercan a participar solamente cuando se trata de tareas que conllevan saberes técnicos vinculados al “rol de género masculino” como por ejemplo construir, extrapolable a otras tareas no productivas como hacer asados:

e: Y tu marido ¿te apoya en la militancia?

E: Sí, él viene a colaborar acá, si puede y tiene tiempo él está acá colaborando, ayuda a hacer las paredes, el techo, cosas. Él no sabe mucho, pero él es de colaborar, le explican y él lo hace

e: Pero él trabaja afuera del barrio

E: Sí, él trabaja en un hospital. Él es camillero... (Entrevista a integrante del productivo Dulceras “Remolines”, 2015)

En definitiva, se estaría reproduciendo una división sexual del trabajo, de modo que determinados saberes técnicos se poseen, circulan y son desplegados en función de los estereotipos de género propios de una sociedad patriarcal.

Saberes políticos

En las entrevistas realizadas aparecen recurrentemente momentos de aprendizajes de saberes políticos. Las entrevistadas nombran principalmente el aprendizaje de sus derechos y hacen hincapié específicamente en los derechos laborales y en el derecho a la tierra y la vivienda. También aparecen aprendizajes en torno a los derechos de las mujeres. De hecho, una de las entrevistadas refiere haber estado organizando con una compañera un taller sobre esta temática. Asimismo, aparece en las mujeres la importancia de los aprendizajes en torno a los derechos de sus hijos. Vemos que los saberes políticos las interpelan también en tanto madres:

Aprendí sobre mis derechos, los derechos que tengo a pesar de ser extranjera y todo eso, y que mis hijos también tienen derechos (Entrevista a integrante de la cooperativa textil “Los Sin Techo”, 2015)

Las mujeres entrevistadas reconocen generalmente una distancia y una ausencia de vínculo con la política previamente al ingreso a la organización, Una de las cuestiones que podría estar operando en esta suerte de lejanía de las mujeres respecto a lo político reside en las concepciones socialmente instaladas – que se van desmontando poco a poco – respecto a lo político como espacio de intervención “natural” de los hombres:

e:- Y acá con tu participación en este lugar ¿cómo pensás vos que se relaciona con lo político?

E:- No, yo de política no sé... (Entrevista a integrante del productivo Dulceras "Remolines", 2015)

Como se desprende de la cita anterior, algunas de las integrantes de los productivos aun siendo parte de la organización no terminan de asumir un vínculo con lo político. Esta situación podría causar una escisión entre el ámbito productivo y lo político, descuidando que los productivos son parte de una organización mayor que les dio origen y en la cual se encuentran insertos. Este vínculo con lo político también se replica en sus maridos quienes muchas veces no comprenden por qué ellas están en el movimiento, qué las lleva a organizarse políticamente, lo cual da cuenta de esta naturalización de la lejanía de las mujeres de lo político:

Él no es militante, es compañero, pero no militante, le cuesta entender todavía este tema de la política y a mí me cuesta hacerle entender, me hace más fácil con otro compañero, a otro vecino pero a él no, eso me frustra, siento que lo tengo más cerca y que no puedo, en cambio a otros compañeros se me hace más fácil, llegar a los otros compañeros. (Entrevista a una integrante de la cooperativa Textil de "Los Sin Techo", 2015)

Pareciera reproducirse una división del trabajo desigual entre los géneros, de modo que determinadas tareas (como el cuidado de los niños) les corresponden mayoritariamente a las mujeres. Sin embargo, es notorio también que ellas son capaces de cuestionarse esto ya que se preguntan por la participación de los varones y reconocen que existen diferencias de género en los modos de involucramiento en la organización.

Así, observamos que la maternidad, el cuidado de los niños y la militancia se conjugan de diversos modos puesto que, además del tema de los derechos, en las entrevistas las mujeres dan cuenta de cierta dificultad de tomar responsabilidades políticas debido a la necesidad de cuidar a sus hijos, incluso una de las entrevistadas explica que tuvo que dejar de ser la responsable de un centro comunitario por este motivo:

Y soy delegada del centro comunitario también, y hasta hace un poco tiempo era delegada de los Manzanos y me fui hace poquito por el tema del bebé, porque ya con todas las reuniones del centro comunitario y las otras reuniones del barrio y todo eso, y con el trabajo, se me complicaba un poco. (Entrevista a integrante de la cooperativa textil "Los Sin Techo", 2015)

En cuanto a la maternidad y la militancia, es importante señalar que algunas de las militantes del movimiento ingresaron "a través" de sus madres, es decir, sus madres ingresaron primariamente y luego ellas se acercaron y conocieron la organización por su relación con ellas; o se acercaron "por ser" madres y necesitar guardapolvos para sus hijos.

Otro aprendizaje relevante que mencionan las entrevistadas es hablar y expresarse frente a los demás. El uso de la palabra en público constituye un aprendizaje político significativo para ellas y está dado principalmente por la participación en instancias colectivas de discusión y aprendizaje (viajes, asambleas, Escuela de la Memoria Histórica, entre otras):

Sí, era la primera vez que yo salía así con las compañeras de la organización. Tenía miedo, esa vez no hablé casi nada pero esta vez que fui allá ¡me hablé todo! (Entrevista a integrante de la cooperativa textil "Los Sin Techo", 2015)

Saberes subjetivos

Un primer aspecto de los saberes subjetivos se relaciona con los proyectos productivos como ámbitos habilitadores de reconfiguraciones subjetivas en tanto lo productivo se anuda con lo inter-subjetivo en términos de cuidado, contención y apoyo afectivo.

Las consecuencias de este cuidado entre compañeras en la organización del trabajo en cuanto a

división de tareas exceden, a menudo, el ámbito productivo y se transmutan en contención y cuidado en relación a otros aspectos de la vida. Específicamente, el mundo familiar aparecía como una de las preocupaciones más cotidianas de las militantes en cuanto a las relaciones de pareja y los vínculos y el cuidado de los hijos. El colectivo de producción se convierte en oportunidad subjetiva para “cotorrear”, compartir problemas, pensar decisiones para resolverlos y hasta “hacer terapia” como comenta una entrevistada a continuación:

E: Aparte entre nosotras hablamos cosas, y por ahí, nos chispoteamos cosas, estamos ahí jodiendo, es todo una carcajada.

e: *Claro, por ahí comentan cosas, del barrio, de ustedes...*

E: De nosotras, de todas, es un cotorrerío le digo yo.

e: *Porque me imagino que además de que hacen el dulce es un espacio de contención*

E: Claro, porque como yo le digo, nosotras hacemos terapia. Porque más allá de todo lo que a nosotros nos pasa, entre nosotras nos contamos lo que nos pasa y bueno, una lleva la opinión de una, de otra y así estamos todas. Todas somos lo mismo, y eso es lo que nos lleva a nosotras estar más unidas a todas, y estamos sabiendo lo que pasa una compañera, qué problema tiene. (Entrevista a integrantes del productivo Dulceras “Remolines”, 2015)

A diferencia de la participación en otras instancias donde no terminan de conocerse como el MNCI, el espacio Interbarrial o el propio centro comunitario, las horas de trabajo compartidas en el productivo permiten un encuentro inter-subjetivo de mayor profundidad. En el caso de las mujeres, nos relataban algunos cambios subjetivos relacionados con marcas de género: elegir ganar menos pero estar más cerca de la familia; tomar decisiones personales radicales por saberse en colectivo, sentirse contenida y tener la posibilidad de garantizarse la subsistencia económica; encontrar nuevos sentidos en la vida por fuera de la sumisión dentro de la casa. Inclusive, en una entrevista grupal a las integrantes de un productivo, nos cuentan que una de ellas logró dejar a un marido golpeador. Por lo tanto, una mirada de género va apareciendo subjetivamente, reflejada en las historias personales. Tal como lo comentan las mismas mujeres, la pertenencia al colectivo de producción es fundamental en cuanto a un aspecto más afectivo-simbólico pero también a la posibilidad material que habilita romper la dependencia económica con los hombres.

Por otra parte, las mujeres señalaron reiteradas veces que antes de su ingreso a la organización sentían distintos miedos: miedo a hablar, a equivocarse al hablar, a salir a la calle, a organizarse:

A mí me daba miedo, encima escuchaba noticias, veía todo eso, se me metía más en la cabeza todo, me asustaba bastante, tenía bastante miedo de salir a la calle. (Entrevista a integrante de la cooperativa textil “Los Sin Techo”, 2015)

En relación a esto, el movimiento aparece como una instancia que da pie a la superación de estos miedos. Las mujeres aprenden allí a alzar su voz en las discusiones políticas, a trabajar de manera colectiva y organizada, a conocer sus derechos y demandar su cumplimiento en el espacio público. En este sentido, es posible sostener que la militancia en el movimiento coadyuva a formar militantes con valentía y coraje, capaces de desaprender temores pasados:

¡Como que me abren los ojos! No sé, yo tenía muchas cosas para hablar en mis pensamientos pero tenía miedo, ese miedo y los compañeros me animan a contar, me animan a contar entonces como que más comparto con las compañeras. (Entrevista a integrante de la cooperativa textil “Los Sin Techo”, 2015)

Observamos que las mujeres valoran mucho la contención que les brinda la organización. Mencionan especialmente la posibilidad de manejar los tiempos del trabajo con cierta flexibilidad y

la posibilidad de llevar a cabo el cuidado de los niños al mismo tiempo que el trabajo en el productivo. En este sentido, reconocen las ventajas que trae el trabajo sin patrón en relación al trabajo que se les atribuye en su condición de madres. También la contención se vincula con la presencia de un fuerte componente emocional en las relaciones interpersonales de la organización, lo cual contribuye a generar lazos sociales fuertes entre las compañeras de cada productivo que comparten el día a día del trabajo:

Y de la organización tuvimos mucho apoyo porque justo con todo lo que nos había pasado, estuvieron siempre ahí...con el tema del entierro de mi hermanito, que lo habían llevado a la autopsia para retirar, viste...todo el tiempo ellos estuvieron ahí. Es como nuestra familia, son nuestra familia. (Entrevista a integrante de la textil "Los Sin Techo", 2015)

➤ Conclusiones

A modo de cierre, cabe reflexionar acerca de los modos en que los reposicionamientos de las mujeres en torno a su rol productivo cuestionan el sistema moderno/colonial/patriarcal. Por un lado, notamos una ruptura interesante en términos de los saberes subjetivos posibilitada por el colectivo de trabajo. En esta clave, mencionamos la construcción de un espacio que siendo de trabajo se erige en ámbito de debate, contención y hasta de satisfacción personal, la reafirmación del lugar maternal y familiar de las mujeres en relación al cuidado de sus hijos y la recuperación de un ámbito de afirmación por fuera de la casa. Empero, una mirada de género requiere problematizar la correspondencia de algunas de estas afirmaciones subjetivas con la conservación del rol tradicional de género asignado a las mujeres.

Los saberes políticos y técnicos se presentan de un modo más complejo. En el plano de los saberes políticos, la apropiación de la política como espacio de intervención para las mujeres se vislumbra como una tarea que debe ser consolidada, aún cuando en el trabajo cotidiano se observen aprendizajes de modos de organización con clara potencialidad política. Por otro lado, observamos que los saberes técnicos que circulan extrapolan saberes domésticos de las mujeres como coser o cocinar y, asimismo, el trabajo a demanda o pequeña escala no termina de garantizar la subsistencia material de estas mujeres, replicando la dependencia de sus maridos o parejas.

Si bien se analizaron las emergencias y tensiones en función de los distintos tipos de saberes, es preciso remarcar que los aprendizajes de cada uno de ellos se encuentran altamente imbricados en la práctica concreta. La superación del miedo a hablar constituye tanto un aprendizaje subjetivo como la posibilidad de un crecimiento en términos políticos y la habilitación de la potenciación de la socialización de saberes técnicos entre compañeras.

En sentido inverso, ciertas características de los saberes técnicos de los productivos obturan las posibilidades de que el trabajo se transforme en principio formativo en términos políticos. Precisamente, el trabajo se constituye como principio formativo cuando la producción es "real" (Guelman, 2015), es decir, cuando permite la subsistencia y la reproducción material. En este sentido, uno de los desafíos que afronta el movimiento es el de posicionar a las mujeres como sostén económico y dar lugar a formas de producción que logren una mayor independencia de los circuitos capitalistas/patriarcales tradicionales.

➤ Bibliografía

- » BRAIDOTTI, R. (2000). *Sujetas nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- » FERNÁNDEZ, A. M. (2009) "Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina". *Revista Nómadas*, 30, 22-33.
- » GRAMSCI, A. (2009). *Los Intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- » GUELMAN, A. y PALUMBO, M. (2014). "Dinámicas de construcción de saberes en experiencias productivas autogestionadas de movimientos sociales". Ponencia presentada en el II Congreso de Estudios Poscoloniales y III

Jornadas de Feminismo Poscolonial.

- » GUELMAN, A. (2015). "Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la escuela de agroecología del MOCASE-VC (2009-2012)". Tesis Doctoral: Universidad de Buenos Aires.
- » GUELMAN, A. y PALUMBO, M. (2015). "Prácticas pedagógicas descolonizadoras en experiencias productivas autogestionadas de movimientos sociales: el principio formativo del trabajo". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37, 2, 47-64.
- » GUELMAN, A. y PALUMBO, M. (2016). "Lo descolonizador en los saberes del trabajo: una aproximación desde una experiencia de autogestión". Ponencia presentada en el VIII Congreso ALAST.
- » LANDER, E. (1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- » LUGONES, M. (2005). "Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color". *Revista Internacional de Filosofía Política*, 25, 61-76.
- » LUGONES, M. (2008). "Colonialidad y género: hacia un feminismo decolonial". En MIGNOLO, W. (comp.) *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- » QUIJANO, A. (2000). "Colonialidad del poder y clasificación social". *Journal of World-Systems Research*, 6 (2), 342-389.
- » WALSH, C. (2009). "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir". En CANDAU, V. (ed.). *Educação intercultural hoje em América Latina: concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: PUC.

Personas mayores y espacios institucionales, comunicativos, sociales -reales o virtuales para [inter]acción(es) y [co] creaciones desde/hacia/con sujetos sociales jóvenes

ROCHA, Susana/Universidad Nacional de Río Cuarto - susana_r65@hotmail.com

BUSSONE, Nora/Universidad Nacional de Río Cuarto - norabussone@gmail.com

LLADSER, María Cecilia/ Universidad Nacional de Río Cuarto - lladserc@gmail.com

CERDÁ, Ernesto/ Universidad Nacional de Río Cuarto - epcerda@gmail.com

.....
Eje: Educación en contextos diversos
.....

» *Palabras Claves: Personas mayores, Jóvenes, Discursos sociales, Prácticas socio-culturales.*

► *Resumen*

El presente trabajo refiere a la línea de trabajo desarrollada en el área educación - adultos mayores, enmarcada en Proyectos y Programas de Investigación dependientes de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC⁴⁹. Acercaremos supuestos teóricos, objetivos trazados y aspectos metodológicos que orientan el proyecto actualmente en ejecución, donde nos interesa indagar las prácticas culturales de Personas Mayores y de Jóvenes y los discursos sociales que circulan en espacios institucionales, comunicativos, sociales-reales y/o virtuales, referidos al colectivo de personas mayores; para promover en ámbitos educativos, en la comunidad, en la sociedad, prácticas pedagógicas, prácticas sociales que accionen, que muevan, empujen, hacia una sinergia y una convivencia donde esas (re)configuren, (re) constituyan, (re)construyan en los sujetos sociales Jóvenes formas “de ser” y “de estar en el mundo” y en la sociedad. El objetivo principal es propiciar desde el colectivo de personas mayores en espacios institucionales, comunicativos, sociales -reales o virtuales- (inter)acción(es), (co)creaciones desde/hacia/con sujetos sociales jóvenes, guiados por el paradigma del interaccionismo simbólico para el cual la capacidad del pensamiento del ser humano está moldeada por la interacción social donde las personas aprenden significados y símbolos; su comprensión, acto subjetivo, facilita la construcción de la sociedad por cuanto conduce a la interacción entre las personas. En un segundo momento nos ocuparemos de describir acciones de transferencia en investigación, en particular las visitas de Santiago Bouchon, creador del museo Rocsen a la UNRC y ciudad de Río Cuarto. Su cosmovisión, ejemplo de vida, su mensaje de paz a los jóvenes, nos permiten constatar otras formas del ser mayor y estar en el mundo desde la (inter)acción y la (co)creación aportando nuevas formas de convivencia.

► *Indagaciones y conceptualizaciones sobre educación, educación de adultos mayores, sociedad, cultura*

Desde nuestro equipo de investigación, se vienen realizando indagaciones referidas al colectivo

.....
49 PPI 2016-2018 titulado: “Prácticas culturales, discursos sociales: lenguajes, identidad(es), memoria(s), del colectivo de personas mayores: (co)creaciones e (inter)acciones desde/hacia/ con sujetos sociales jóvenes” dicho proyecto se encuentra aprobado con Res. Rec. N°161/16.

de personas mayores. Si bien el equipo se dedica a revisar en la actualidad prácticas culturales, discursos sociales, lenguajes, identidad(es), memoria(s), del colectivo de personas mayores, en anteriores indagaciones se fue construyendo un marco conceptual en relación con las poblaciones de personas mayores que asisten a Programas Educativos destinados a estos grupos. Los integrantes de este Proyecto, docentes-investigadores, personal administrativo y alumnos de grado, conforman un equipo interdisciplinario con el interés de propiciar un diálogo entre docencia, investigación y extensión con integrantes de la comunidad universitaria y miembros de la sociedad: adultos mayores, adultos, jóvenes.

En una ciudad que comparte la tendencia demográfica regional, nacional e internacional de crecimiento de poblaciones de mayores, de feminización de este fenómeno, de aumento de centenarios, continuar aprendiendo, participar de talleres educativos, se van volviendo una opción esperada, masivamente elegida cada año, solicitada por cada vez más personas mayores en nuestro entorno.

En el año 1992 se crea en nuestra Universidad el programa Educativo para Adultos Mayores (PEAM) destinado a personas mayores de 50 años. Este acontecimiento genuino y novedoso en nuestro medio fue tema de interés para nuestras indagaciones teóricas y es así que, desde el año 1994 y en trabajo constante desde un equipo interdisciplinario, nos interesó “mirar” el ingreso de las personas mayores en ámbitos de educación no formal, desde la extensión universitaria. Se concretaron seis proyectos y uno en marcha en la actualidad referidos a capacidades cognitivas y educación de adultos, producciones comunicativas, multi)referencia en (con)texto(s) cultural(es) - educativo(s) real(es) y virtual(es), y prácticas culturales, discursos sociales: lenguajes, identidad(es), memoria(s), del colectivo de personas mayores: (co)creaciones e interacciones desde/hacia/ con sujetos sociales jóvenes, proyecto en curso .(ib)

Las conceptualizaciones de este proyecto son devenidas y construidas desde una labor investigativa anterior; a partir de observar, estudiar, intervenir y analizar las cualidades, posibilidades y potencialidades -intelectuales, psico-afectivas, entre otras- del adulto mayor que comenzaba a integrar y participar en espacios y contextos educativos; luego a partir de 2007 revisamos la formación y prácticas educativas de profesionales que trabajan con mayores; en el período 2009-2011 trabajamos en la indagación que nos permitió observar cómo nombran y re-significan tiempo, vida y educación los propios adultos mayores desde sus producciones en contextos de educación; en el proyecto de PPI 2012-2015, buscamos en los constructos: “(Multi)referencia en (con)texto(s) cultural(es) - educativo(s) real(es) y virtual(es) en favor del colectivo de personas mayores: (Inter) acciones en lo singular y lo plural”. Entre otros conceptos que refieren a educación en adultos mayores a lo largo de la vida, fuimos hallando y diciendo que:

“[...] la educación en mayores tiene que hacer énfasis en la capacidad reflexiva de las personas” (Sáez Carreras, 1997);

“[...] la justificación de la educación de las personas mayores [...] enfatiza los aspectos de cambio y transformación personal” (Yuni-Urbano 2008);

“[...] las personas mayores transmiten su “enciclopedia personal” (García Mínguez 2004);

“[...] los adultos mayores entablan vínculos, relaciones intra- e intersubjetivas; temporales-espaciales; relaciones culturales: transmisores-productores y reproductores de cultura. Manipulan, fijan y trascienden [...] se instituyen en “autores” (Bussone- Carrara Somaré 2009);

“[...] los adultos mayores despliegan el descubrimiento, la toma de conciencia de lo transitado y la importancia de seguir transitando la vida desde la interrogación, la búsqueda de sentido, la reflexión, la añoranza, el deseo, la proyección, se van transformando” (Rocha et al. 2011);

“[...] los adultos mayores mueven engranajes representacionales, culturales, formas “de ser” y “de estar en el mundo” y en la sociedad. Y en esos movimientos se mueven estereotipos, se configuran espacios, se acomodan y re-acomodan oportunidades de acción, de participación, de compromiso del adulto mayor”. (Bussone, Carrara-Somaré 2011)

“[...] Las personas mayores trazan puentes entre/para/con generaciones volviéndose en guardianes de las memorias”. (Bussone, Carrara-Somaré 2013)

“[...] Con este despliegue de capacidades mentales, afectivas y espirituales, los adultos pueden expresar en lenguajes diversos su esencia y consciencia en el interior de los grupos y en otros espacios (...) Actualmente en Río Cuarto longevidad se relaciona con « aprendizaje a lo largo de la vida », movimiento, compromiso, ciudadanía, creatividad, ilusiones, fuerza, tiempo compartido, felicidad. Los adultos, en este nuevo contexto educativo no son más reconocidos como meros estudiantes sino como “artesanos del saber”, en el sentido, por una parte, de poder recuperar sus experiencias de vida, y por otra parte suscitar en ellos el deseo de continuar aprendiendo. Las clases se vuelven verdaderos encuentros con el otro y consigo mismo, los profesores no son los únicos que transmiten conocimientos volviéndose verdaderos animadores, es decir que dejan su impronta, su alma- y las aulas un lugar de re-creación de la vida y de los sueños...” (Rocha, 2013);

[...] “Los viejos-sabios de las culturas ancestrales o los viejos-como-desecho de las culturas industrializadas se vuelven en los contextos educativos actuales referentes-de-vida-y-plenitud para las generaciones por venir...” (Rocha 2013);

“[...] “El desafío es encontrar nuevos modos de transitar la existencia buscando un sentido para sí y para la sociedad que le exige adaptaciones permanentes para no quedar al margen de la vida. En este contexto la educación se presenta como opción para imaginar otros mundos posibles” (Rocha-Cerdá 2013);

A partir de esto y volviendo la mirada a las conceptualizaciones expresadas en párrafos anteriores y acordando con nuestra tarea investigativa esencialmente anclada en educación- sujetos sociales (adultos mayores, el colectivo de personas mayores) sociedad alcanzados -o no- en espacios educativos, culturales virtuales y/ o reales; asumimos las palabras vertidas por Sr. Rector Rovere cuando en su discurso de asunción marcó: “La Universidad Nacional de Río Cuarto tiene que ser un espacio de interacción dinámico y abierto, que supere el prejuicio de fronteras y de lejanía con las problemáticas sociales”; en la misma ocasión, el vicerrector Jorge González afirmó: “La Universidad [...] se desarrolla en un proceso dialéctico [...] ha logrado su inserción en la realidad local y regional, [...]” https://www.unrc.edu.ar/unrc/n_comp.cdc?nota=28969.

Por nuestra parte, hemos acudido a lineamientos de autores españoles quienes desde la Pedagogía Social propician la educación intergeneracional (EI) y la educación expresiva (EE). En referencia a la primera EI, el especialista español Matías Bedmar Moreno, (2010) sostiene que ésta no refiere sólo a que los jóvenes escuchen las historias de los mayores sino que es preciso trabajar en cooperación con jóvenes y adultos. Desde la perspectiva que la Educación es importante “para el desarrollo del individuo” (B. Moreno: 2010, p. 174). En un trabajo sobre esta novedosa disciplina, “espacio nuevo de la Educación Social”, B. Moreno recupera a Saez (2002 en B. Moreno: 2010, p. 173), para quien la EI agrupa aquellos “procesos y procedimientos que se apoyan y legitiman enfatizando la cooperación y la interacción entre dos o más generaciones”. Según Moreno, la EI va a “contrarrestar” aquellos estereotipos negativos que jóvenes y mayores sostienen unos de otros a causa del desconocimiento y la consecuente desconfianza. Por otra parte, propiciar encuentros intergeneracionales permite sacar a los mayores del aislamiento y les permite a los jóvenes informarse y formarse acerca del proceso de la vida. Por su parte García Mínguez, igualmente recuperado por Moreno, plantea que las características de la EI refieren, entre otras, a un diálogo intercultural al tratarse de una aproximación cultural entre edades diferentes; una motivación compartida.

A su vez, la educación expresiva EE binomio acuñado por el doctor Jesús García Mínguez (2004) comenzó a formar parte de nuestro anclaje conceptual en educación, educación personas mayores; donde ubicamos a la educación a lo largo de la vida; la educación y las personas mayores -adulto mayor- como sujeto inacabado que trama lazos personales, sociales, culturales; donde reconocemos junto a (Goleman en G. Mínguez 2004) el encuentro del capital social, personal y creativo del adulto mayor. Porque acordamos junto a Mínguez que la educación expresiva focalizada en “el ser” desde una perspectiva existencialista positiva donde acuden a distintos lenguajes (orales, escritos, artísticos,

visuales, plásticos, derivados de las TIC). Lenguajes, que propenden a la libertad y a la creatividad del sujeto. El desarrollo de este modelo pedagógico supone reflexión, compromiso, participación, creatividad. Cada uno de estos lenguajes permitiría a su vez plurales formas y combinaciones que requieren de la creatividad para mostrarse. En cuanto a esta capacidad, Goleman (ib.) sostiene que su potencial está siempre presente y que no tiene porqué disminuir a medida que avanza la vida. Edgar, Morin señala que el lenguaje “es el disco giratorio esencial entre lo biológico, lo humano, lo cultural y social”. Por su parte, Guerrero agrega que “en contextos donde la innovación y la creación son constantes y cambiantes, el dinamismo propio del ser humano reclama algo más que la mera adaptación, exige la puesta en práctica de sus potencialidades creadoras” (p.90)

Así, dentro de [estos] múltiples espacios, revisamos en particular propuestas surgidas en el escenario virtual que, según lo analiza Bernal Guerrero (2009) como consecuencia del cambio tecnológico alteran las coordenadas de espacio y de tiempo “modificando así mismo las relaciones humanas y los procesos identitarios que en su seno tienen lugar”. Según este autor, “la pantalla del ordenador se nos aparece como una nueva vía, tan excitante como inquietante, para los procesos en los que se juega la construcción o reconstrucción de la identidad personal” (Bernal Guerrero A. p.79). Citando a Turkle, Bernal Guerrero agrega que los sujetos luchan para “hacer significativa la vida en la pantalla”, y que están aconteciendo “nuevos modos de encuentro” (ib, p.81). A tal fin este autor español sugiere que la educación debe propiciar respuestas “a los nuevos contextos delimitados por la globalización” y que se debe “educar para la vida”. En este sentido, G. Sacristan (citado en Guerrero p. 87) refiere a “una alfabetización cultural más exigente de miras mucho más amplias”, donde se deberán “aprender los modos en que lo real y lo virtual se permeabilizan, conservando su potencial de enriquecimiento y expansión al otro” (p.86).

Como podemos apreciar, el desarrollo de estos modelos buscan entre otras cosas “un conocimiento y realización de una praxis que, enlazadas entre sí logran una sinergia dialéctica, crítica, reflexiva, transformadora y emancipadora” (García Mínguez J. 2010:7) además de el “desarrollo integral y social de la persona”. (Montero García I. citada en García Mínguez, 2010: 36).

Desde lo metodológico proponemos realizar un ejercicio retrospectivo (que no es otra cosa que una extensión del presente) y no restrictivo dado que quienes expresarán por medio de la palabra oral y/o escrita, los lenguajes, las memorias, las identidades [hebras] serán de personas mayores contextualizadas - o no- en espacios educativos-culturales, de comunicación reales y/o virtuales donde buscaremos (re)situar, (re)contextualizar esas hebras en el campo explicativo que las circunscribe donde distinguiremos dos tipos de relaciones unas intrínsecas y otras extrínsecas. Las primeras darán cuenta de producciones comunicativas (este término es nuestro para designar el conjunto de documentos en adelante “textos” donde se designan múltiples lugares textuales), mediadas y/o mediatizadas por las TIC que circulan en espacios institucionales, comunicativos, sociales-reales y/o virtuales- referidos al colectivo de personas mayores; mientras que para las segundas [extrínsecas] acudiremos a espacios [zonas] de la cultura para explorar, interpretar, contextualizar, relaciones de significados, significaciones en esos textos. Así desde este eje proponemos leer, bucear, operar, en esa pluralidad de relaciones intrínsecas y extrínsecas, en un estudio diacrónico y de carácter inter-textual e inter-discursivo donde los lenguajes, las memorias, las identidades se configuran en cuerpos que circulan y habitan espacios posibles de ser analizados, interpretado desde el análisis de los discursos, un discurso se produce, circula y engendra efectos y tipos de discursos en la sociedad.

Mientras que para llevar adelante formación y transferencia nos apoyamos en el método cualitativo del Interaccionismo simbólico; a partir del cual entendemos que los sujetos pueden desempeñar tres funciones en sus relaciones: interpersonal (comprender a los demás y comunicarse con ellos), comunicativa (intercambio de información entre los individuos); autorreflexión (conocimiento de sí y del mundo). Estas relaciones encuentran [...] su génesis y su finalidad en la comunicación a todos los niveles, y termina por enfatizar la peculiaridad de la identidad de los individuos” (García Mínguez - Alcoba 2013, p. 48-49). Estos supuestos guiarán encuentros intergeneracionales, prácticas pedagógicas, donde los discursos sociales propenderá a hacer emerger la urdimbre constitutiva del ser de personas mayores en sujetos sociales jóvenes.

► *Otras formas del ser mayor y de estar en el mundo desde la [inter] acción y la [co]creación*

En este devenir de reflexiones y acciones, nos ha interesado en estos últimos tiempos preguntarnos acerca de qué prácticas culturales y discursos sociales circulan en espacios institucionales, comunicativos, sociales-reales y/o virtuales referidos al colectivo de personas mayores en interacción con sujetos sociales jóvenes, qué promueven en ámbitos educativos, en la comunidad, en la sociedad, las prácticas pedagógicas, las prácticas sociales entre estos grupos, cómo los discursos sociales (re) configuran, (re)constituyen, (re)construyen en los sujetos sociales mayores y jóvenes formas “de ser” y “de estar en el mundo” y en la sociedad, cómo estas prácticas y discursos son mediados, multiplicados por las TIC.

Para intentar acercarnos a algunas respuestas, nos ocuparemos de comentar un proyecto que comenzó a gestarse hacia fines del año 2011, referido a las visitas del Sr. Santiago Bouchon creador del Museo Rocsen, a la UNRC y a la ciudad de Río Cuarto.

Visitando su Museo Polifacético Rocsen ubicado en Nono, Provincia de Córdoba y conversando con su creador, nos interesó conocer su propuesta. Bouchon se define a sí mismo como coleccionista (desde los tres años), artista, autodidacta en ciencias naturales y en todas las otras disciplinas tratadas en el museo. Lleva asimismo una tarea de docente-divulgador sobre sus conocimientos entre los miles de jóvenes que han visitado su museo. Es actualmente miembro del I.C.O.M (Consejo Internacional de Museos), de CEMUCOR (Centro de Museos de Córdoba), miembro titular de la Sociedad de Antropología e Historia Médica de Bs. As. y museólogo de la Nación. Por estos antecedentes considerábamos importante difundir entre jóvenes y demás miembros de la comunidad su cosmovisión y sabiduría de vida, sus conocimientos en: Antropología, Biología, Geofísica, Geografía, Geología, Historia, Filosofía, Lingüística, Educación; en cuanto no sólo persona interesada en la ciencia sino además como sujeto adulto mayor de 88 años. A partir de ese contundente bagaje de experiencias y saberes, nos interesó convocarlos para que su mensaje fuera conocido en nuestra ciudad, en nuestra universidad. Así, Santiago Bouchon estuvo en nuestra ciudad en tres oportunidades: En el año 2013 visitó durante dos días el campus universitario y diferentes instituciones de la ciudad en el marco de la actividad de Transferencia. Así el Sr. Bouchon planteó una charla- debate sobre el Museo Rocsen: Abrazando el Transcurrir de la Vida, destinada a todo público en la UNRC; ofreció un Taller abierto sobre Museología y Museografía en la Esc. Sup. de Bellas Artes Libero Pierini, dialogó con personas mayores de un Programa Educativo (PEAM). En el año 2015 participó de la Feria del Libro presentando su libro *¿Y por qué no?* y de charlas en colegios y medios de comunicación de la ciudad.

Durante el presente año se llevó a cabo la Jornada de Transferencia y Extensión “Memorias, presencias, proyecciones, relatos del Sr. Juan Santiago Bouchon, creador del Museo Polifacético Rocsen”, en el marco del PPI 2016-2018 en curso. Durante los cuatro días que duró su visita, Santiago Bouchon brindó charlas en la Universidad destinadas a especialistas de arte y estudiantes jóvenes-de distintas carreras- y mayores, participó de una presentación en el teatro Municipal presenciada por una multitud de jóvenes de escuelas secundarias, alumnos mayores y público en general; acudió a una cálida invitación de docentes y alumnos de la Escuela Normal J.J. de Urquiza; viajó a la región para visitar el Museo e Instituto Provincial de Enseñanza [Media I.P.E.M. N° 119 Nestora Zarazaga](#)-escuela estatal rural de la localidad de Alpa Corral. En estas ocasiones se vieron involucradas diferentes instituciones: los Departamentos De Lenguas, y de Ciencias De La Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas, La Facultad De Ciencias Exactas Físico-Química Y Naturales, el Departamento de Audiovisuales, el Programa Educativo Para Adultos Mayores- PEAM de la Secretaria de Extensión y Desarrollo de la UNRC, la Subsecretaría de Cultura de la Municipalidad de Río Cuarto, escuelas terciarias y secundarias de la ciudad y región. Desde estas instituciones se involucraron-participaron autoridades, investigadores, docentes, no docentes, alumnos de nivel medio, superior y universitario, graduados, especialistas de diferentes disciplinas, público en general.

La finalidad de estos encuentros refirió a compartir con la sociedad la visita de un adulto mayor próximo a cumplir 90 años que transmite sus experiencias, conocimientos y vivencias como inmigrante francés-veterano de la guerra del cuarenta- en el centro de Francia, como argentino, como hombre de Traslasierra en mensajes de vida, de paz, de proyectos, de conocimientos, sobre Ciencias -Sociales, Naturales, sobre el hacer y el ser en fidelidad con sus valores y su vocación. En estos

encuentros se propició un espacio de transferencia de las narrativas y relatos el Sr. Bouchon entre sus coetáneos personas mayores de la ciudad de Río Cuarto y región como también alcanzar a otras generaciones- jóvenes, adultos. De estas visitas participaron más de 2000 personas -en su mayoría jóvenes y adultos mayores- quienes escucharon atentos, interesados y deslumbrados la historia de vida del Sr. Bouchon, se acercaron a su museo a través de sus relatos y compartieron la propuesta de “utopía crónica” como él mismo llama al devenir de su vida, para la cual tiene “proyectos por cien años más”. Habló de una actitud pacifista y ecologista frente a la destrucción del mundo actual y a la falta de valores y sueños. Estos encuentros fueron socializados por diferentes medios institucionales de la UNRC, en medios radiales, televisivos, gráficos de la ciudad, por sitios telemáticos; sus mensajes fueron multiplicados a su vez por los visitantes virtuales quienes han contribuido a su re-difusión⁵⁰.

Propiciados en el marco de los proyectos de investigación referidos al inicio de nuestro trabajo y contextualizados en ámbitos educativos, estos intercambios auspiciaron prácticas intergeneracionales entre jóvenes y mayores desde gestos de acercamiento, palabras de aliento, valoración de unos hacia otros.

En trabajos anteriores decíamos que:

En una sociedad caracterizada por situaciones profundamente duales y contradictorias -como el consumismo vs. el hambre, la masificación versus el individualismo, el afán de acumular bienes materiales frente a la falta de un techo para vivir, el trabajo vertiginoso de muchos frente a la falta de trabajo de tantos otros, ciudades duales donde se enfrentan barrios extremadamente ricos y otros extremadamente pobres con todas las consecuencias que esto acarrea, la hipertecnologización de la vida frente al analfabetismo, las pasiones desenfrenadas frente a la falta de sueños-, la educación, en sus distintos niveles y formatos, se presenta como una opción de emancipación, de posibilidades, para imaginar otros mundos posibles. (Rocha – Cerdá:2013)

Por su parte Bauman, (2005) también señala que en los jóvenes “hay multiplicidad de identificaciones parciales, se desplazan y se articulan de manera desigual y combinada” son tiempos donde se diluyen los dispositivos productores de sentido. De ahí que las experiencias extracurriculares les permiten a partir del “efecto educativo” un lugar -otro- otros- al de puro ruido, de la pura instantaneidad y de la conexión - desconexión.

En este contexto, el adulto mayor también se encuentra en la búsqueda de nuevos modos de transitar la existencia, de otros sentidos para sí y para la sociedad que le sigue exigiendo adaptaciones permanentes para no quedar al margen de la vida.

El filósofo argentino radicado en Europa, Hugo Busso (2013) se permite plantear una mirada crítica a la sociedad actual convocándonos a “ir más allá del paradigma moderno, haciendo un conjuro poderoso, que nos emancipe y que nos desprenda de los dogmas y prejuicios coloniales occidentales, para ensayar, ver, vivir e interpretar el sentido de otro modo”.(citado en: Rocha - Cerdá:2013).

En este sentido acordamos con H. Busso, quien insiste en imaginar un personaje conceptual “que nos ayude a hablar y pensar ese otro lado imposible” (ib), un arquetipo que pueda “servir de guía a las generaciones actuales y comprometidas con el cuidado de lo viviente, incitar a explorar formas y situaciones de asociaciones creativas, no centralizadas ni jerárquicas entre mundos paralelos e interdependientes. Formas que entusiasmen las experimentaciones... todo lo que nos ayude a evolucionar espiritualmente entre tantas posibilidades de experiencias personales y grupales. El objetivo es producir cambios en sí mismo para hacer evolucionar la forma dual” (ib). En consonancia con esta idea, Bouchon dirá: “hay un antes y un después de mi paso por Río Cuarto”.

➤ *A modo de síntesis*

Así, las prácticas sociales que describíamos se vinculan con sujetos que contribuyen a hacer pensar en nuevos modelos para transitar la vida, sujetos que se instauran como referentes de sus propios

50 Se adjuntan algunos links que registraron estos encuentros: http://www.unrc.edu.ar/unrc/HojaAparte/pdf/HA_XVIII_748.pdf ; <http://www.revalorizandoam.org/blog/?s=bouchon> ; <https://www.youtube.com/watch?v=d3QxfUy4B9U>.

pares y de las generaciones más jóvenes. En palabras de Bouchon, la Cultura no tiene que ser elitista y hay que vivir en y con los jóvenes en una “utopía crónica”.

Estos ejemplos-referentes mayores nos hablan de proyectos y utopías, ilusiones y acciones, esperanzas y sueños, entregas y legados desde valores como la voluntad, la superación personal, la generosidad, el esfuerzo, el compromiso, desplegando potencialidades físicas, intelectuales, creativas, espirituales... Ellos nos dicen con contundencia, con sus gestos y sus acciones, que es posible “torcer” el presente, doblegarlo, para construir futuros plenos y ricos para sí y para los demás en una sociedad que nos conjure a que la vida valga la pena ser vivida, donde el “sentido de vida (sea) valorable hasta el fin de los días” (R. Iacub, 2001, p. 223): Frases como

Yo me definiría (...) simplemente como alguien que quiere pensar y, sobre todo, intentar hacer pensar. Descubrí que lo más importante en el aprender es el enseñar. Porque cultivarse para nutrir un ego sería un absurdo total. Si el conocimiento no fuera público, si este museo no estuviera abierto a las escuelas, no tendría ningún sentido. Nunca nadie se ha llevado nada bajo tierra. (Bouchon: 2015)

A esto agrega: “tengo proyectos por 100 años más” o también “quiero morir vivo” palabras que pueden ser leídas como un conjuro que desafía la muerte con la vida, para que el momento final no pase desapercibido sino que el paso a otra vida valga una apoteosis...

Por su parte el Dr. J.G. Minguez, (2010) señala que la educación debe potenciar procesos de “libertad y creatividad”. Y según J. Yuni, los mayores en estos contextos pasan de ser meros consumidores culturales para transformarse en productores, no sólo en grupo, sino en conjunto con la sociedad, concluyendo que si la educación en general está en crisis, la educación con adultos mayores “está en creación” (Yuni, 2010). Así, los participantes mayores junto a sus docentes, estarían, desde sus producciones, animándose a modificar el imaginario sociocultural acerca de estos grupos transformándose en portavoces de las nuevas generaciones de adultos con contundencia. Desde un trabajo grupal nos estarían transmitiendo que lo individual requiere del otro para crear, crecer y trascender y el contexto educativo estaría propiciando ese nuevo transitar. (Rocha-Sanchi-Costa Pisani 2011).

► Bibliografía

- » Bauman, Z. (2005). *Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. Gedisa. Barcelona.
- » Bedmar Moreno M. (2010). *La Educación Intergeneracional en Educación y Adultos Mayores*. Fernández del C y García Minguez compiladores. Laborde editor. Rosario, Argentina.
- » Bernal Guerrero (2009). A. *Cibermundo y Educación*. In: *Teoría de la Educación*. Revista Interuniversitaria. Ed. Universidad Salamanca. Vol 21. Pags. 71-102.
- » Bouchon, S. (2015) *¿Por qué no?* Ecoval Editorial. Córdoba. Argentina.
- » Busso H. (2012) Hay que ir más allá del paradigma moderno. In: *Río Culturainfo*. Pag XII-vidasana.org/noticias-vidasana/entrevista-hugo-busso.html- 12/7/2012
- » Bussone N, Rocha S (2000) La educación como posibilidad de reinserción social en adultos mayores: la experiencia de los talleres educativos universitarios. En *II Congreso Internacional de Educación Buenos Aires*
- » Bussone N. Carrara Somaré V.(2009) *Discursos sobre tiempo y vida de adultos mayores desde un programa educativo*. Mar del Plata. Argentina en:
http://www.seadpsi.com.ar/congresos/cong_marplatense/iv/trabajos/trabajo_231_747.pdf
- » Cerdá E., Bussone N y Rocha S. (2011) *Buscando acerca teorías, reflexiones y protagonismo de los mayores. Creación del espacio virtual: Adultos Mayores: Revalorizando el transcurrir de la vida*. Ponencia aceptada para XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. Santa Fe Argentina. (22.25 Nov).
- » García Minguez, J. (2004) *La Educación en personas mayores*. Ensayos de nuevos caminos. Ed. Narcea. Madrid.
- » García Minguez J.(2010). *Educación Expresiva*. En: *Educación y Adultos Mayores*. (Fernández Ma. Del C. y G. Minguez J. Comp.). Laborde Editor. Rosario. Argentina.
- » García Minguez J. (2013) *Caminos de Reflexión y Acción Educativa en Adultos Mayores*, Minguez, J y Alcoba, E. (coord.) - 1ª ed- Río Cuarto: UniRío Editora.
- » Iacub R. (2001) *Proyectar la vida*. El desafío de los mayores, Ed. Manantial. Bs. As.
- » Punset E. (2009). *Entrevista „Si la vida fuera eterna no pondríamos en ella la misma intensidad“* publicado en *Tercera Cultura* -23/2h<http://www.terceracultura.net/tc/?p=1006>
- » Rocha S, Sanchi M, Costa Pisani, P (2011) *“Alas del pensamiento”, “Alas Nuevas”: Miradas alternativas sobre*

adultos mayores desde producciones comunicativas en contexto educativo. En VII Jornadas de Investigación en Educación. Escuela de Ciencias de la Educación. UNC.

- » Rocha S. (2013) Espacios de encuentro con personas de edad en la UNRC: educación y movimiento popular, en revista bilingüe parisina Café Latino, N° 13, pag 13, El Café Latino: édition imprimée ISSN/ 1958-3249, versión digital: <http://elcafelatino.org/>
- » Rocha S., Cerdá E. (2013) Reflexionando en torno a (multi)referentes mayores en contextos culturales-educativos reales y virtuales que promueven y proyectan vida en Actas de las XVIII Jornadas Internacionales Interdisciplinarias de la Fundación ICALA “La democracia como realidad y como proyecto inconcluso”, 4 y 5 de nov.
- » Yuni, J. , Urbano, C. (2008) Envejecimiento y género: perspectivas teóricas y aproximaciones al envejecimiento femenino. En: Revista Argentina de sociología, año 6; Nro. 10. ISSN 1667-9261
- » Yuni J. (2010). Conferencia de Cierre en el XV Encuentro Nacional de Departamentos y Programas Universitarios con Adultos Mayores, organizado por el Programa de Educación Permanente con Adultos Mayores, de la Secretaría de Extensión, Fac. Cs. Humanas, UNSL, 28-30/4
- » Zarebski G.(2005) El curso de la vida. Ed. Universidad Maimónides. Buenos Aires. 2005. pag. 21

Sitios web consultados:

- » <http://www.revalorizandoam.org>
- » <http://www.revalorizandoam.org/blog/>

Las prácticas de inclusión socioeducativa vinculadas a la implementación de talleres de lectura y escritura creativa en contextos de educación no formal

ROJAS MORENO, María Laura / INVELEC - UNT - CONICET - mlau.rjs@gmail.com

Eje: Educación en contextos diversos

Tipo de trabajo: investigación

» *Palabras clave: inclusión socioeducativa - talleres de lectura y escritura creativa - trayectorias escolares - adolescentes - sectores sociales vulnerabilizados*

► Resumen

El presente trabajo se enmarca dentro del plan de tesis doctoral que realizamos con la beca del CONICET desde abril de 2016. En esta oportunidad, la finalidad es comunicar los principales objetivos, hipótesis y lineamientos teóricos y metodológicos que sustentan la investigación que estamos iniciando.

Sabemos que, pese a la gran expansión de la oferta educativa, las biografías educativas de los/as niños/as y adolescentes de los sectores sociales vulnerabilizados se enmarcan en condiciones de repitencia, sobreedad, bajos rendimientos, e incluso abandono. Ante esta situación de exclusión educativa y social, numerosas organizaciones sociales establecidas en distintos barrios, realizan tareas desde perspectivas artísticas (música, baile, pintura, literatura), para brindar a los sujetos la posibilidad de ejercer mecanismos de identificación y pertenencia social. La investigación parte de la pregunta acerca de la influencia que los talleres de lectura y escritura creativa tienen en las trayectorias escolares de los adolescentes, entendiéndolos como espacios destinados a que los sujetos puedan tomar la palabra y posicionarse como autores, tanto de sus lecturas y producciones, como de su cultura. Desde una mirada sociocultural acerca de las prácticas con la palabra, proponemos un estudio cualitativo tendiente a indagar en las vinculaciones de los sujetos con la cultura escrita en ámbitos de educación formal (clases de lengua y literatura en la escuela secundaria) y no formal (talleres de lectura y escritura creativa en grupos de aprendizajes comunitarios). La recolección de los datos se realizará especialmente a partir de entrevistas en profundidad a los adolescentes, y será complementada con otras entrevistas y con observaciones de las situaciones formativas. Se espera de este modo profundizar en el conocimiento de la apropiación de la cultura escrita legitimada por parte de los sujetos de los sectores sociales más desfavorecidos, en relación con la construcción de sus subjetividades y como una herramienta de inclusión social y educativa.

► Fundamentación y Objetivos

En esta ocasión, presentaremos los principales antecedentes e hipótesis de una temática que constituye un área de vacancia en los estudios sobre educación en general, y en Tucumán específicamente. Cabe destacar que la elaboración del plan de tesis se realizó como parte del Plan de Mejoramiento Institucional del Centro Científico Tecnológico CONICET Tucumán, llevado adelante por el Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC), destinado a cubrir el área de vacancia en investigaciones sobre inclusión socioeducativa en la provincia. De este modo, nos interesa abordar

las prácticas educativas en contextos de educación no formal en sectores sociales vulnerabilizados de San Miguel de Tucumán como un tema del que no hay antecedentes de investigaciones locales.

Cabe destacar que esta propuesta de investigación fue motivada por mi experiencia como tallerista en la Asociación Civil Crecer Juntos⁵¹ y en el Grupo Creativo Mandrágora⁵² durante los años 2013 y 2014, así como por mi experiencia como docente del nivel secundario en el sistema educativo formal. Asimismo destaco la importancia de haber participado del Ciclo de Formación Docente en Investigación sobre Inclusión socioeducativa y Enseñanza de la Literatura, organizado por el INVELEC y el Ministerio de Educación de Tucumán. El mismo se llevó a cabo entre agosto del 2013 y junio del 2014 e incluyó un trabajo de investigación colectivo sobre Literatura e Inclusión socioeducativa que editó el Ministerio de Educación en 2015.

Sabemos que, pese a la gran expansión de la oferta educativa, el debate dentro del campo de la educación muestra una creciente preocupación en relación a los datos que revelan las trayectorias escolares de los alumnos, especialmente de sectores vulnerabilizados, en muchos casos interrumpidas o “no encauzadas” con respecto a los itinerarios pautados por el sistema escolar (Terigi, 2007, 2009).

Ante esta situación de exclusión educativa y social, numerosas organizaciones sociales establecidas en distintos barrios, llevan adelante tareas desde perspectivas artísticas (música, baile, pintura, literatura), con el objetivo de motivar mecanismos de identificación y pertenencia social en los sujetos, que les permita resignificar sus vínculos con las instituciones de cultura y educación (Vigna, 2008). La investigación parte de la pregunta acerca de la influencia que los talleres de lectura y escritura creativa tienen en las trayectorias escolares de los adolescentes. Partimos de entender a los talleres de lectura y escritura creativa como espacios que apuestan al valor de la palabra en la construcción de subjetividades y en la afirmación de un rol protagónico en las trayectorias escolares de los participantes, como una herramienta que posibilita el acceso a un vasto universo cultural, y como un atajo hacia formas más concretas de participación y movilidad social.

Desde nuestra formación disciplinar en Letras, el propósito es abordar las prácticas en los talleres de lectura y escritura creativa vinculadas a los trabajos con la literatura en el sistema educativo formal, como una forma de indagar sus tensiones y préstamos.

Dentro del objetivo general de profundizar en el conocimiento de la apropiación de la cultura escrita legitimada por parte de los sujetos de los sectores sociales más desfavorecidos, nos proponemos los siguientes objetivos específicos:

- » Conocer las apropiaciones de la cultura escrita que los adolescentes escolarizados de barrios de la periferia noroeste de San Miguel de Tucumán realizan en los espacios del taller y en la clase de lengua y literatura.
- » Indagar en las valoraciones que los adolescentes realizan de la institución educativa y de los talleres desarrollados por la Asociación Civil *Crecer Juntos*, pensando al taller como un espacio para la lectura, la expresión oral y escrita y la producción de sentidos, y no como un apoyo escolar en lengua y literatura.
- » Determinar la influencia de los talleres de lectura y escritura creativa en las trayectorias escolares de los participantes de barrios periféricos de San Miguel de Tucumán.

► Marco teórico inicial y Antecedentes

Desde una perspectiva sociocultural, entendemos a la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales. Siguiendo este enfoque, sostenemos que los sujetos realizan diversas apropiaciones de los mismos bienes, de los mismos textos, de las mismas ideas, desde sus propios posicionamientos (Chartier, 1993). Este enfoque teórico y epistemológico resulta especialmente significativo para pensar las prácticas de apropiación de la cultura escrita legitimada en los sectores sociales vulnerabilizados, donde existe una enorme desigualdad con respecto a las condiciones materiales y al capital simbólico, por lo que el acceso a la palabra escrita juega un papel fundamental en la construcción de la subjetividad, de su universo simbólico, y en la capacidad de expresión de su mundo y su pensamiento

51 Es el lugar propuesto para realizar el trabajo de campo de la tesis. Crecer Juntos lleva adelante un intenso trabajo comunitario desde hace 20 años, en los barrios ubicados en la periferia noroeste de la ciudad de San Miguel de Tucumán. Actualmente recibe chicos de 0 a 24 años en sus Hogares y talleres.

52 Espacio de la Facultad de Filosofía y Letras que desde el año 1995 propone la constitución de talleres literarios para chicos en distintos ámbitos sociales.

(Petit, 1999). Desde una mirada política e ideológica transformadora, este abordaje considera a las prácticas de lectura y escritura como puentes para la inclusión educativa y social.

Sabemos que, pese a la gran expansión de la oferta educativa, especialmente en los sujetos de sectores desfavorecidos, la permanencia en la escuela se da a costa de la sobreedad, la repitencia y relaciones de baja intensidad con la escuela, no alcanzando simplemente con poder acceder al sistema (Terigi, 2007, 2009). Siguiendo a Echeíta (2008), “trabajar para la inclusión educativa es pensar en términos de las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con significado y sentido para todos y todas” (p. 11). El concepto de inclusión educativa cobra sentido, entonces, en su reconocimiento como valor social que alude a un derecho inalienable de la persona (ibídem, p. 16).

Según Petit (2009, 2015), el fracaso que atraviesa las trayectorias escolares de los niños y adolescentes de esos sectores tiene consecuencias profundas en su autoestima, en su capacidad para proyectarse en el futuro y en la confianza en las instituciones, desencadenando resentimientos y valoraciones negativas de la escuela como el lugar de la exclusión, la humillación o el rechazo. A partir de esto, Petit (1999) sostiene que en muchos casos, cuando los sujetos pueden ensanchar su universo de lenguaje, “esto también los ha sostenido, concretamente en su trayectoria escolar y a veces profesional, permitiéndoles encontrar un poco de ‘juego’ en el tablero social” (p. 193).

Desde los años 90, proliferan en Argentina numerosas organizaciones sociales que, desde la perspectiva del arte, buscan acercarse a los sujetos en condiciones de pobreza y exclusión social para brindarles la posibilidad de ejercer mecanismos de identificación y pertenencia social, como una forma de favorecer sus relaciones precarias o conflictivas con las instituciones oficiales de cultura y educación (Pérez Muñoz, 2002; Vigna, 2008; Moreno González, 2010). Nuestro proyecto se concentra específicamente en las prácticas de talleres de lectura y escritura creativa como espacios destinados a que los sujetos puedan tomar la palabra y posicionarse como autores, tanto de sus lecturas y producciones, como de su cultura.

Se adopta el concepto de *Talleres de lectura y escritura creativa* en contraposición al concepto más tradicional de *Taller literario*, referido a un espacio para la lectura y análisis de textos literarios, y para el aprendizaje de técnicas de escritura literaria (Alvarado y Pampillo, 1888; Morales Galindo, 2004). La denominación de *Taller de lectura y escritura creativa* resulta especialmente reveladora cuando lo relacionamos con su implementación en contextos sociales de marginalidad, ya que permite ir más allá de una concepción erudita de la práctica literaria, accesible sólo para sectores privilegiados. La noción de “escritura creativa” se piensa vinculada al concepto de “invención” que da cuenta del trabajo de ingenio que se pone en juego en una escritura que no es completamente “libre y espontánea”, sino que habilita el ingreso de la propia experiencia cultural de cada sujeto (Alvarado, 1997 citado en Frugoni, 2006). Las producciones de los participantes, ya sean literarias o no, tienen que ver con el valor que le asignan a la palabra para expresarse a sí mismos y expresar su realidad.

Frente a una cultura escolar homogeneizante, donde el alumno aún se posiciona como un sujeto pasivo frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, los talleres de lectura y escritura creativa piensan en un sujeto que pueda cumplir un rol protagónico en cuanto a la producción de sentidos. Del mismo modo, ante una clase de lengua y literatura que homogeniza la lectura y a los lectores a partir de instrumentos como la “guía”, el taller apuesta a la multiplicidad de voces y a la riqueza que radica en la complejidad (Bombini, 2005).

Esto último no implica una crítica a la escuela ni una idealización de los aprendizajes en ámbitos no formales, sino que nos introduce en la problemática de la literatura que excede tanto a la escuela como a los formatos educativos no formales, “pero que requiere al mismo tiempo de espacios institucionales como condición indispensable para su apropiación” (Frugoni, 2010, p.7). Tampoco dejamos de lado las polémicas que surgen en torno al territorio de la educación no formal como un escenario repleto de dilemas y equívocos, desde donde se realizan tareas a partir de posicionamientos disímiles que implican distintas finalidades y diversas concepciones de los sujetos y su situación de desigualdad (Kantor, 2008). De esta manera, la clase de literatura tiene sus tradiciones, propósitos y responsabilidades, y un programa cultural que sucede una vez por semana tiene otros. La tarea es revisar los préstamos, las contradicciones y semejanzas, y los caminos de ida y vuelta entre ambos espacios, reconociendo su especificidades (Frugoni, 2010).⁵³

53 De hecho, la modalidad de la clase de lengua y literatura como taller se encuentra legitimada en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios

Siguiendo a Petit (1999), el lenguaje es mucho más que un vehículo de información o un instrumento de comunicación, “el lenguaje tiene que ver con la construcción de los sujetos hablantes que somos, con la elaboración de nuestra relación con el mundo” (p.163). El trabajo de lectura y escritura en el taller que propicia la libre circulación de sentidos, pone en juego cuestiones del orden de lo psíquico, de la simbolización, de lo identitario, de lo íntimo de cada sujeto. Por lo tanto, la propuesta de este proyecto valora el potencial político de la literatura para configurar una nueva inclusión en los espacios educativos con proyección a lo social (Nofal y Benites, 2015), reconociendo el acceso a la palabra como un derecho cultural y no como un lujo (Petit, 2001).

» *Hipótesis de trabajo*

Desde el marco teórico propuesto y los antecedentes sobre el tema, las hipótesis que guían esta investigación son:

- » Los talleres de lectura y escritura creativa brindan herramientas de expresión lingüística que posibilitan la apropiación de la lengua en oportunidades para arriesgarse a tomar la palabra.
- » El trabajo con la palabra en los talleres puede colocar a los sujetos en una posición de dominio sobre los bienes culturales que impacte positivamente en sus trayectorias escolares, resignificando sus vínculos con las instituciones educativas y sus valoraciones sobre éstas.
- » La dinámica de los talleres puede incentivar a los adolescentes a reafirmar un rol protagónico en su formación escolar que les permita apropiarse del capital cultural desde sus intereses sociales y culturales.
- » El trabajo en los talleres puede motivar a los sujetos a dar una expresión a las situaciones de exclusión educativa y social, que les permita, a partir de allí, darle una relevancia política a su realidad social y cultural.

» *Actividades y Metodología*

A partir de la mirada sociocultural acerca de las prácticas lectoras y las prácticas educativas centradas especialmente en el trabajo con la palabra, este proyecto sostiene un diseño metodológico cualitativo (Rockwell, 1995; Petit, 1999; Bahloul, 2002) tendiente a indagar en las vinculaciones de los sujetos con la cultura escrita en ámbitos de educación formal y no formal. Apelamos a la metodología cualitativa en el marco de una propuesta centrada en los sujetos sociales, como una herramienta que nos permita lograr la comprensión profunda de los objetivos pautados.

Trabajaremos con la población que asiste a los *Grupos de Aprendizajes Comunitarios* (GAC) organizados por la Asociación Civil *Crecer Juntos*, donde se implementan los talleres de lectura y escritura creativa. Los GAC están conformados por grupos de entre 5 y 8 participantes agrupados por niveles educativos y/o edad. Seleccionaremos dos grupos coordinados por distintos talleristas con el objetivo de contar con cierta variabilidad en la dinámica de los talleres. Trabajaremos con adolescentes que estén transitando la escuela secundaria, tomando como referencia los datos estadísticos que demuestran que, en la mayoría de los casos, los fracasos o el abandono escolar se dan en el nivel medio, en especial en sus comienzos (DINIECE, 2013).

La muestra se conformará con un mínimo de 6 adolescentes que asista a cada taller. Paralelamente, se prevé la organización de un grupo de contraste con un mínimo de 6 estudiantes de cada escuela que no asista a los talleres⁵⁴. Si el número de adolescentes que asiste a los talleres lo permite, se tomarán todos los casos. En todos éstos, se busca recuperar datos vinculados a la experiencia educativa de los sujetos, tanto en la institución escolar como en el taller.

Por lo tanto, cada adolescente que asiste a los talleres será un caso específico (Stake, 2012) del que se abordarán sus recorridos por la escolaridad con sus logros y obstáculos, y sus percepciones

(NAP) de Lengua y Literatura correspondientes al Ciclo orientado de la educación secundaria.

54 Se tomarán dos de las cuatro escuelas del barrio, a las que mayormente asisten los participantes de los GAC, según la información aportada por la Asociación.

sobre la institución y los docentes. Haremos hincapié en la clase de lengua y literatura y en las apropiaciones que realizan en ese espacio. Del mismo modo pondremos la mirada en sus experiencias en los talleres: cómo llegaron a ellos, por qué motivos, el grado de participación en ellos, valoraciones del taller y de los talleristas. Abordaremos las apropiaciones de la cultura escrita que realizan allí, vinculadas a las que llevan a cabo en la escuela. Otros aspectos a tener en cuenta serán sus recorridos lectores, sus primeros contactos con los libros, el papel de las bibliotecas, qué leen en la escuela y en el taller y qué escriben en los distintos espacios.

Es por esto que la recolección de los datos se realizará especialmente a partir de entrevistas en profundidad a los adolescentes, como un instrumento para “acceder al universo de significaciones de los actores” (Guber, 2005, p.132). Las entrevistas serán realizadas en distintos momentos del trabajo de campo. Valoramos en especial la posibilidad de entrevistas retrospectivas en los que los adolescentes puedan volver sobre sus recorridos y percepciones. Del mismo modo, las entrevistas a sus docentes, directivos de la escuela y talleristas de la Asociación nos proporcionarán datos de gran interés para la investigación, en relación con los recorridos de los adolescentes por el sistema educativo en sus distintas modalidades (formal y no formal). Como técnica de recolección de datos, se empleará también la observación participante (Guber, 2005) en los espacios de la clase de lengua y literatura y de los talleres. La observación se centrará en el registro de las lecturas que llevan a cabo los sujetos de los textos, y en la valoración que realizan de sus producciones escritas.

De esta manera, el proyecto prevé un muestreo teórico con el objetivo de descubrir categorías y sus propiedades desde la comparación conceptual entre los grupos propuestos para la muestra, y para sugerir sus interrelaciones dentro de una teoría (Glaser y Strauss, 1967).

La organización de los datos iniciará con la reconstrucción de cada caso como tal. Luego, procederemos a integrar teóricamente los datos obtenidos a partir de las entrevistas y observaciones. Analizaremos comparativamente las particularidades de los espacios del taller y de las clases de lengua y literatura, atendiendo a sus puntos de encuentro, sus contradicciones y préstamos, a partir de los aportes de los adolescentes desde sus percepciones y apropiaciones en cada uno de estos ámbitos **(Objetivos a y b)**. Los datos relacionados a las trayectorias educativas de los adolescentes se organizarán a través de los “calendarios de historia de vida” (Harris y Parisi, 2007 citado en Briscioli, 2013), buscando identificar en qué aspectos de la escolaridad y de sus trayectorias subjetivas los talleres produjeron algún impacto. La técnica será empleada de este modo, siguiendo la propuesta de Briscioli (2013), quien utiliza los calendarios con el fin de organizar la información obtenida, a diferencia de los autores, quienes la emplean como técnica de entrevista **(Objetivo c)**.

► Bibliografía

- » Alvarado, M. y Pampillo, G. (1988). *Talleres de escritura: Con las manos en la masa*. Libros del Quirquincho.
- » Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. Bs. As., Fondo de Cultura Económica (FCE).
- » Bombini, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- » Briscioli, B. (2014). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*. Tesis de Doctorado, UNER.
- » Chartier, R. (1993) *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Alianza Editorial.
- » Echeíta Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 6(2). Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>
- » Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura: La enseñanza de la escritura en la escuela*. Bs. As., Libros del Zorzal
- » Frugoni, S. (2011). La literatura dentro y fuera de escuela (y en el medio). En *El tolder de Astier* 1(1). Recuperado de: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-1/m-frugoni.pdf>
- » Glaser, B. y Strauss, A. (1967). Capítulo 3: El muestreo teórico. En *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York, Aldine Publishing Company, pp. 45-77. Traducción original Floreal Forni
- » Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Bs. As., Paidós.

- » Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires, Del Estante Editorial. Recuperado de: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/variaciones_kantor.pdf
- » Moreno González, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación* 52. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/expe/3422Moreno.pdf>
- » Nofal, R. y Benites, M.J. (Coords.) (2015). *Literatura e inclusión social: debates, conflictos y propuestas: ¿cómo transformar la hora de lengua y literatura en un aula de literatura?* Ministerio de Educación de Tucumán.
- » Pérez Muñoz, M. (2002). La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través de arte. *Pedagogía Social* 9, pp. 287-298
- » Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. FCE.
- » Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, FCE.
- » Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona, Editorial Océano.
- » Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires, FCE.
- » Rockwell, E. (Coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México D.F., FCE.
- » Stake, R. (2012). Estudios de casos cualitativos. En Denzin y Lincoln (Coords.) *Manual de investigación cualitativa Vol. III*. España, Gedisa.
- » Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Recuperado de: <http://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-escolares.pdf>
- » Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires, Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- » Vigna, M.A. (2008). *El arte como herramienta para la inclusión educativa, social, y la regeneración de los vínculos comunitarios*. Tesis de Licenciatura, Universidad Abierta Interamericana. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC080671.pdf>

» Documentos

- » Dirección Nacional de Información y Evaluación de Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación: www.diniece.me.gov.ar
- » Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), Ciclo Orientado de Educación Secundaria, LENGUA Y LITERATURA. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/180-12_06.pdf

La escuela de la familia agrícola (EFA) un proceso de organización comunitaria. Una experiencia educativa no tradicional

Rotman, Joaquín / UBA - CONICET/FLACSO - joaquin_rotman@hotmail.com

Eje: Educación en contextos diversos

Tipo de trabajo: investigación

» Palabras claves: Psicología Comunitaria – EFA – Ámbito Rural – Educación no formal – Procesos de subjetivación política

► Resumen

La presente ponencia se centrará en dar a conocer, en forma general, la propuesta educativa de las llamadas “EFA” (Escuela de la Familia Agrícola).

El formato primigenio de las “EFAs” son las denominadas “Maison Familial Rural” (MFRs), surgidas en la década del ‘30 en el ámbito rural francés con el fin de generar el desarrollo de “una nueva campesinada”. Es en la década del ‘60 cuando la “idea” de las MFRs es “traída” a la Argentina, en donde comienzan a ser llamadas “EFA”.

En términos pedagógicos, las EFAs proponen la denominada “pedagogía de la alternancia” definida como “una continuidad de formación en una discontinuidad de situaciones formativas”.

Sin embargo, la propuesta de las EFAs no se “reduce” únicamente a “lo educativo”. Para abordar esto, entonces, se presentará la experiencia que lleva adelante la EFA “Fortaleza Campesina” desde el año 2008, ubicada en el noreste argentino, en el centro-este de la provincia del Chaco, en ámbito rural, a 17 km de la localidad de San Martín.

Esta EFA surge a partir de la organización de diversos actores pertenecientes a distintos sectores del ámbito urbano y rural, concretando su proyecto luego de diez años de lucha.

Las razones “oficiales” del surgimiento de la EFA “Fortaleza Campesina”, a grandes rasgos, se enlaza a necesidades territoriales tales como: (a) educación en el ámbito rural, (b) arraigo de la juventud al ámbito rural –para “frenar” procesos migratorios-, y (c) la formación de “líderes comunitarios” que comprendan y releven las necesidades sentidas por la comunidad, y, a su vez, que puedan llevar adelante, en articulación con el Estado en territorio, la satisfacción de las mismas.

A partir de esto, se podrían pensar dos referencias de la EFA en relación a “lo educativo”: la existencia de un “más acá” –en tanto institución educativa- y, a su vez, la existencia de un “más allá” –en tanto organización comunitaria-, de “los fines de la educación formal”. Esta doble valencia nos hace preguntar el qué y para qué de lo educativo en clave político-social, lo cual redundaría en preguntarnos respecto al cómo.

Siendo así, se propone un abordaje psicosocial de la experiencia de la EFA centrada en la indagación de la historia de su surgimiento para tratar de dar respuesta a la pregunta que motiva la investigación -dada en el marco de tesis de Maestría en Psicología Social Comunitaria del autor-, a saber: ¿Cómo fue posible la EFA?

El objetivo general de la investigación se centra en indagar los procesos de subjetivación política –entendidos como proceso psicosocial- abordados a partir de la historia de surgimiento de la EFA “Fortaleza Campesina”, y, en relación a esto, en términos de objetivos específicos –entre otros-, describir la(s) “historia(s) oficial(es)” de su surgimiento.

El tema central gira en torno al abordaje y problematización de las relaciones de poder y su reproducción –subalternidad/antagonismo/autonomía-; y, el problema, en relación a indagar procesos

de organización comunitaria. Ambas cuestiones abordadas a través de la EFA –entendida tanto como institución educativa, como así también en tanto organización comunitaria que da lugar a “acciones políticas comunitarias de base”-.

La metodología aplicada es de tipo cualitativa, en su forma exploratoria-descriptiva.

La investigación se encuentra en proceso avanzado de recolección de datos –a través de la realización de técnicas tales como (a) entrevistas semi-dirigidas a directivos, docentes, estudiantes y familias; (b) diario de campo en clave etnográfica y (c) observación “participante y no participante”. Asimismo, se ha comenzado el proceso –en forma incipiente- de análisis de datos a partir de la matriz denominada “grounded theory” –“Teoría Fundamentada”- con utilización del software Atlas Ti ®.

Por último, siendo que en la actualidad nos encontramos en un marco de fragmentación educativa, en donde las certezas de la función de la educación de antaño han caducado, la pregunta por el qué, para qué y cómo de “lo educativo”, en clave político-social, se vuelve más acuciante que nunca.

Siendo así, cabe una última pregunta, a saber: ¿son los procesos educativos que buscan y-o generan procesos de subjetivación política, una forma de “educación para pobres”?

► *Las Maisons Familiales Rurales: nueva pedagogía para una nueva “campesinada”*

La experiencia que dio lugar al desarrollo de las EFA’s como formato educativo en particular, surgió en el medio rural francés con el nombre de Maison Familial Rural (MFR) –Casa de la Familia Rural-.

Esta propuesta se desarrolló, más precisamente, en una pequeña comuna de la región de Aquitania, departamento de Lot-et-Garonne, cantón de Lauzun, al suroeste de Francia, de la mano de inmigrantes italianos.

La primera MFR data sus comienzos en el año 1935 y, luego de dos años de “experiencia tentativa” (Duffaure, 2001), fue en 1937 que comenzó a funcionar en forma concreta.

Siendo así, el inicio de este tipo de experiencia basada en la alternancia no comenzó como “Escuela de la Familia Agrícola” propiamente dicha, sino como “Casa de la Familia Rural”, con el fin de que un grupo de adolescentes del medio rural pudieran tener educación sin, a la vez, tener que dejar su trabajo como agricultores en las parcelas familiares. Desde sus comienzos, lo que luego serían llamadas “MFR”, surgieron de la organización de las familias rurales de la región (Duffaure, 2001).

La misma tenía como características principales las siguientes: (1) lograr la gestión realizada por una asociación de miembros que provenían de las familias rurales y (2) desarrollar la formación en alternancia (Duffaure, 2001).

El objetivo de esta MFR era menos “construir una nueva escuela de agricultura (...) [y mas, si] formar agricultores” (Duffaure, 2001). Esto, según el autor, hacía que no se confundiera la nueva modalidad con las normas escolares clásicas.

En el texto de referencia “Educación, Medio y Alternancia” (Duffaure, 2001), se indica que el objetivo en ese entonces era generar “nuevos campesinos para una nueva campesinada”. Esto significa dar lugar a un tipo de enseñanza que construyera el oficio de ser agricultor mas allá de lo que se ofrecía como formación en las Escuelas Rurales provinciales de la época. Respecto a ellas se indica que “la agricultura prefabricada”, “pueden ser un modelo (...) pero no un ejemplo” del oficio en sí mismo, lo cual daba lugar a un debilitamiento del oficio rural en sí mismo, sin poder responder a las necesidades económicas y sociales que exigía la profesión.

Por último, el desarrollo de este tipo de iniciativas cobra mayor relevancia y empuje al comenzar a ser reconocidas -desde la década del ‘40- y potenciadas –mediante subvenciones-, por el Ministerio de Agricultura, guardando las MFR su autonomía pero ahora bajo el control del Director de Servicios Agrícolas. Su mayor período expansivo en Francia se dio entre las décadas del ‘60 y el ‘70.

► *Las Escuelas de la Familia Agrícola: las EFAs*

Es en esas décadas que la iniciativa arriba a nuestro país de la mano de gente relacionada a las Ligas Agrarias y al Movimiento Rural Campesino de base. Estas organizaciones se encontraban

articuladas con parte de la curia local, y, es por intermedio de curas pertenecientes a dicha institución que un maestro rural de la provincia de Santa Fe, Argentina, viaja a Francia a conocer la experiencia de las MFR.

El proceso del establecimiento de la primera EFA en nuestro país, comienza entre los años 1967 y 1969. Nuevamente, al igual que en Francia, luego de dos años de experiencia “tentativa”, es en 1969 cuando surge la primera EFA, en la localidad de Rafaela, ubicada en el sur de la mencionada provincia. La experiencia duró entre 2 o 3 años pero esta no pudo prosperar por motivos que de tipo político.

En el período entre 1969 a 1985, la propuesta educativa de la EFA no estuvo reconocida en términos formales por el Ministerio de Educación, por ende funcionaba como propuesta extraoficial. Vale mencionar que, muchos de aquellos-as que llevaban adelante estas propuestas, fueron perseguidos durante la última dictadura militar ('76-'83) incluso ya desde fines de la década del '60, lo cual hacía dificultoso, riesgoso y prácticamente inviable este tipo de propuesta alternativa, sobre todo siendo propia del ámbito rural.

De todas formas, es a partir de las primeras experiencias que se comienza a pedir ayuda desde los movimientos eclesásticos de base, a través de la curia local, a Francia, con el fin de lograr una mayor y mejor formación de los docentes: ahí aparecen en escena dos pedagogos franceses, Jean y Maggie Charpentier.

Ambos estaban dedicados a la formación docente: Maggie dedicada a la formación de los llamados “Monitores” en Francia, y Jean, en África, trabajando en el desarrollo de este tipo de escuelas.

En relación al reconocimiento oficial de las EFAs en Argentina, es en el '85 que se hace un contacto con el Ministerio de Educación de la Nación, siendo a partir de allí que se logra el reconocimiento como colegios privados de enseñanza media.

En términos de organización curricular, previo a ser reconocida por el Estado, las EFAs se estructuraron en relación a un “ciclo básico rural” de 3 años en donde se preparaba al estudiantado para que pudiera rendir un examen en escuelas formales y así “seguir sus estudios en una escuela oficial”. Luego, desde el '85, las EFAs al ser reconocidas oficialmente consiguieron desarrollar un plan de estudios de 5 años propio y autónomo.

La mayor cantidad de EFAs surgen entre el '85 y el '94. Fue en el momento de la apertura democrática que hubo una “explosión de EFAs”.

En el 2005 vuelven a surgir nuevas EFAs como posibilidad educativa, estando entre el '98 y este año, detenidas en su surgimiento y desarrollo, sin conocer aun fehacientemente los motivos concretos, aunque dada la crisis Argentina desde fines de la década del '90, que tuvo su mayor convulsión a fines del 2001, es una posible respuesta provisoria⁵⁵.

► *La Escuela de la Familia Agrícola Fortaleza Campesina*

La EFA “Fortaleza Campesina” surge en el 2008. Se encuentra ubicada a 17 km del casco urbano de la ciudad de San Martín, accediendo sólo por camino de tierra. La ciudad de San Martín se encuentra en el centro-este de la Provincia de Chaco, a 115 km de la ciudad de Resistencia, capital provincial.

La EFA ocupa un territorio de 10 ha. de extensión, que son parte de un terreno más vasto -500 ha conseguidas en 2009- a nombre de la Asociación para la Promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola (APEFA), en la cual viven familias que antes no tenían terreno donde ubicarse –muchas de ellas denominadas “familias banquineras”⁵⁶. La EFA propiamente dicha ocupa 5 ha. de las 10 ha. mencionadas. Las restantes 5 ha. es donde funciona una primaria pública estatal y el jardín maternal. Siendo así, el predio de 10 ha. cuenta con los tres niveles iniciales de educación –inicial, primario y secundario-.

En sus comienzos, la EFA daba clases para jóvenes de 14 a 18 años. La construcción de las diversas

55 Sin embargo uno podría suponer que este tipo de iniciativas de corte comunitario, en períodos de crisis, deberían tener mayor explosión, justamente por la ausencia del Estado en la satisfacción de necesidades básicas. De todas formas, como todo proceso comunitario, éste no se da “de la noche a la mañana”. Si consideramos que el proceso de creación de la EFA “Fortaleza Campesina” surge en el '98 y, termina siendo realidad diez años después.

56 Las familias banquineras eran aquellas que establecían sus “ranchos”, contruidos en chapa, maderas y cartones, a la vera de los caminos de tierra internos, en las “banquinas” al costado de los campos.

estructuras edilicias que hoy conforman la EFA propiamente dicha se comenzaron a realizar desde el 2010. En 2013 se crea una primaria para adultos que funciona en las instalaciones de la EFA y un nivel terciario con opción de formación en dos carreras: Tecnicatura superior en Agroecología y Profesorado de Educación Secundaria en Agronomía. Ese mismo año comienza a funcionar una secundaria para adultos.

La EFA, en la actualidad, desarrolla un ciclo educativo polimodal de 5 años, siendo los dos primeros un ciclo de formación básica y los siguientes 3, de ciclo orientado. La orientación general es en Agronomía y Ambiente. La orientación refiere a la organización curricular de saberes específicos.

En términos de los fines y objetivos de la EFA, se mencionan dos líneas centrales de la estructura, un eje pedagógico y otro político: la puesta en práctica de la pedagogía de la alternancia y la participación comunitaria, respectivamente.

La pedagogía de la alternancia se define como “una continuidad de formación en una discontinuidad de situaciones formativas” (Duffaure, 2001, p. 75).

En lo referente a la participación comunitaria se menciona que el fin es “juntarnos jóvenes, familia, comunidad, instituciones del medio y representantes del Estado, para mejorar la calidad de vida campesina”⁵⁷.

En relación a la cuestión la modalidad de alternancia, como propuesta, se materializa en un tipo particular de cursada de los estudiantes. Estos, viven un tiempo en la escuela, donde tienen sus espacios para comer, dormir y asearse, en estas dos últimas cuestiones, separados entre varones y mujeres. La estadía en la EFA dura 15 días. Luego, el resto de los días del mes, retornan a sus hogares con sus familias.

Los motivos de este tipo de propuesta, responden a variadas cuestiones:

En primer lugar se puede mencionar que, como se indica en el texto “Educación, medio y alternancia”, Deffaure (2001) menciona: “En el fondo, la alternancia “lleva” a la escuela, no un “alumno que viene a someterse”, sino “un alumno que viene a hacerse escuchar y a interrogar” (p. 76).

La pedagogía de la alternancia trata de poner en cuestionamiento el aprendizaje típico de la educación bancaria (Freire, 2010) de acumulación de un saber des-implicado del contexto en el cual el sujeto se desenvuelve, o bien como un saber implicado a una globalidad del saber, entendido como capacidades aplicables a cualquier contexto.

En este sentido se menciona en el texto antes citado: “(...) estos quince días [en la EFA] harán menos para aplicar un saber recibido que para prepararse a desear y entender un saber que vendrá”.

Duffaure también menciona que “sólo hay lecciones válidas cuando éstas son una respuesta”. Es en este sentido que la imbricación de la enseñanza media con el medio de existencia es un pilar fundamental en el desarrollo de la pedagogía de la alternancia. Para que algo se desarrolle como respuesta, previamente debe haber habido una pregunta. Desde la pedagogía de la alternancia se piensa que esas preguntas surgen en relación al medio en el cual cada estudiante vive, saberes aplicados al medio.

Por otra parte, es claro que esta modalidad reduce sustancialmente el tiempo de presencia en clase; sin embargo se menciona que “(...) la acción de la escuela no se limita mas al momento pasado en clase, sino por el contrario, se prolonga en la vida, como en la escuela se prolonga y se introduce la vida práctica y la experiencia familiar”.

La estadía en el hogar por parte del estudiante es entendido como un espacio de enseñanza-aprendizaje más. “La vida enseña” rezan algunos lemas en la EFA.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje en el hogar, en la vida, tiene una modalidad particular de indagación para que pueda ser efectiva: el método del “plan de búsqueda”.

El Plan de Búsqueda se define de la siguiente manera, citado in extenso: “una metodología de investigación, donde se concreta el principio fundamental de la alternancia: “la vida educa y enseña”. Es tomado como el eje central del proyecto de las EFA. Así, a través de esta instancia, compartimos y revitalizamos costumbres, anécdotas y cultura en general. Tiene como punto de partida, las demandas reales del medio, que surgen a través del estudiante y de sus familias, y pone en situación de diálogo los saberes populares con los saberes académicos. El objetivo final es: generar diálogo inter-generacional y el encuentro de saberes”.

57 Lema obtenido de un periódico de circulación comunal, producción propia de la EFA “Fortaleza Campesina”.

Otro de los objetivos, de índole general como el citado “objetivo final”, también es propiciar el arraigo al medio queriendo evitar las migraciones –“éxodos”- a otras zonas y/o regiones, de grandes urbes generalmente. Es así como, en otro de los lemas apreciados en el análisis de documentos producidos por la EFA, se lee: “La EFA promueve la cultura de pertenecer a la tierra”.

Tal vez, en este último sentido, no sea en vano explicitar aquí que, en relación a los nombres de las EFAs, se refiere en diversas entrevistas que, en general, los que se eligen para las instituciones –tanto como para pueblos, lugares y parajes de la zona-, indican cuestiones religiosas. Sin embargo, en relación a la EFA “Fortaleza Campesina” se menciona que “la comunidad quería que el nombre reflejara algo propio”: “[el nombre] surge desde la expectativa de qué queríamos como escuela”.

Por otro lado, esta modalidad impacta en todos los elementos que podamos pensar relacionados a la vida educativa en particular, por ejemplo, en el rol docente. Respecto a esto se menciona: “Su rol (...) no consiste en transmitir conocimientos, sino conocer el medio de sus alumnos para ayudarlos a implicarse en este medio, para observar, para cuestionar, a fin que ellos vuelvan [a las EFAs] como interrogadores” (Deffaure, 2001, p. 61). En este tipo de instituciones los docentes son llamados “Monitores”.

La organización curricular, los roles y las funciones de aquellos/as que trabajan en la EFA, los diversos espacios que existen dentro y fuera de la EFA, en términos estructurales, no difieren en gran medida de las formas de la educación formal. Sin embargo, el “contenido” de estos elementos se alejan de los propuestos por el sistema educativo estatal, a partir de dos cuestiones: (1) el anclaje territorial de los fines y objetivos de la EFA y (2) la doble valencia de la EFA en tanto institución educativa y organización social-comunitaria de base.

En relación a lo dicho anteriormente, respecto a la participación comunitaria, hasta el momento se conoce que se realizan asambleas en donde participan directivos, docentes, estudiantes, familiares y otros actores relacionados a la EFA para tomar decisiones referidas a cuestiones de índole pedagógica, de administración de los recursos, de articulación con otras instituciones, como así también del manejo y resolución de problemas al interior de la institución. Asimismo, la modalidad de alternancia, en tanto tal, a través del “plan de búsqueda” también puede ser considerado como forma posible a través de la cual se podría abordar y comprender el tipo, forma y nivel de participación comunitaria en la institución.

Por otra parte, cabe hacer mención a la compleja red de articulación institucional de la EFA. En un sociograma provisto por actores de la EFA se puede apreciar la densa red de relaciones inter-institucionales, que tiene como vínculos principales los referidos a la Asociación para la Promoción de la Escuela de la Familia Rural (APEFA), como así también con la denominada UAFACH (Unión de Asociaciones de las Familias Agrícolas de Chaco) que nuclea a las EFAs de la provincia; asimismo, su vínculo con el ICAM (Instituto de Capacitación de Monitores) es de fundamental importancia ya que es la entidad encargada de la formación docente en pedagogía de la alternancia.

Otro tipo de articulaciones como con el INTA, Mesas de Organizaciones Campesinas de base, de técnicos extensionistas, de tierra, con otras asociaciones civiles, con cooperativas agrotécnicas e institutos propios de la Facultad de Cs. Agrarias (UNNE), como así también con el INAI e IDACH –institutos relacionados a asuntos indígenas y del aborígen chaqueño respectivamente-, responden en parte a la historia y apoyos para la creación de la EFA, a su orientación pedagógica –en “Agro y ambiente”-, a los actores y estudiantes que concurren a la EFA y a poder llevar adelante su gestión.

Otra de las articulaciones que no se aprecia en el sociograma es el referido al vínculo con el denominado “ATT”, es decir, el “Asistente Técnico Territorial”, definido por actores de la EFA como “la pata de gestión de mejoras [en la EFA]”, como “una nueva figura para contrarrestar la figura del [viejo] supervisor”. Se menciona que “el supervisor es una figura burocrática que sólo se interesa en el control edilicio”; en cambio, el ATT, “puesto” por la gestión política de turno, centra su interés en lo “político-pedagógico”. En este sentido, si bien el ATT no es una institución en sí misma, representa a la gestión de turno, cuestión que a los fines de la EFA no debe ser de menor relevancia.

En relación a esto último, la EFA, en tanto marco institucional legal, es definida como “pública de gestión no estatal” o bien “pública de gestión privada” por algunos actores. También se ha referido a que “de las privadas, son la pobre”.

Este punto en particular pone de relieve, entre otras cuestiones, qué lugar para una institución como la EFA en el marco de “lo educativo” y en relación al Estado en su gestión cotidiana.

Como se aprecia, los objetivos, finalidades y motivaciones de la EFA, a través del desarrollo de la pedagogía de la alternancia, son vastos y se articulan de manera compleja, quedando aún por analizar enorme cuantía de variables intervinientes en lo que a la vida de este tipo de instituciones en general respecta, y en lo que a la EFA “Fortaleza Campesina” interesa, en lo particular.

► *De la pregunta: ¿Cómo fue posible la EFA Fortaleza Campesina?*

Lo referente a “cómo fue posible...” en tanto pregunta directriz, remite a cuestionamientos de índole foucaultiano, en tanto dicho autor no se pregunta respecto a la evidencia de lo que ya está establecido –qué es eso que existe en tanto tal-, sino a qué discursos y prácticas estuvieron en pugna para dar como resultado lo ya instituido (Castoriadis, 2010) –cómo es que fue posible que exista eso que existe en tanto tal-.

En la investigación actual se presupone que el surgimiento de la EFA “Fortaleza Campesina” se erige como parte de un proceso de organización comunitario a partir de la ausencia del Estado para satisfacer demandas y necesidades del territorio.

Siendo así, surgen las siguientes preguntas:

1. ¿cómo es que los sujetos, parte de una comunidad, se sienten compelidos a la organización entre ellos frente a la ausencia del Estado?
2. ¿Esto sucede siempre que se evidencia ausencia del Estado? ¿O bien no es un elemento necesario y suficiente la ausencia del Estado y responde más a cuando necesidades sentidas (Montero, 2012) por la comunidad son vivenciadas como imposibles de ser demoradas en su satisfacción?
3. ¿Cuándo y cómo se establece ese “límite” de que sea imposible demorar la satisfacción de necesidades? ¿Responde a cuestiones de ámbito –rural o urbano-, a cuestiones de clase, a niveles de “concienciación” (Freire, 2010)?
4. ¿Es todo proceso de organización comunitaria un proceso de subjetivación política en sí mismo, o bien, antes tuvo que desarrollarse dicho proceso y la organización es su efecto o viceversa?

► *Organización comunitaria y procesos de subjetivación política: un proceso psicosocial*

Los procesos psicosociales pueden ser definidos como “[aquellos] que influyen en las relaciones sociales de las personas y a su vez están influidos por las circunstancias sociales y que suponen subprocesos de carácter cognoscitivo, emotivo, motivacional que tiene consecuencias conductuales” (Montero, 2011).

Por otra parte, los procesos de subjetivación política (Modonesi, 2010) son definidos como “las formas y las dinámicas de conformación de subjetividades políticas en torno a conjuntos o series de experiencias colectivas surgidas de relaciones de dominación, conflicto y emancipación” (p. 15). Asimismo se indica que los procesos de subjetivación política refieren a “procesos de des-subalternización” (Modonesi, 2016) y, a la vez, a “experiencias subjetivas de insubordinación” (antagonismo) y a “procesos de ruptura en la subjetividad que, a la vez, son prácticas emancipatorias que subjetivan” (autonomía) (Modonesi, 2016).

Si bien Modonesi toma la noción de “sujeto” en un sentido amplio -como “actor político”-, siendo su centro el análisis los movimientos socio-culturales (2010, pp. 15-16), sus desarrollos permiten tomar la noción de “proceso de subjetivación política” desde el ámbito de la psicología social comunitaria y pensarlo como proceso psicosocial: es decir, pensar los procesos de subjetivación política como (a) influidos por las circunstancias sociales –aspecto social-cultural-, (b) que, a su vez influyen en las relaciones sociales de las personas –aspecto vincular-, y (c) que supone subprocesos de carácter

cognoscitivo, emocional y motivacional –aspecto subjetivo-, que (d) tiene consecuencias conductuales –la acción política; en este caso, la organización comunitaria que da origen a la EFA “Fortaleza Campesina”-.

Por otra parte, sumado a lo anterior, si tomamos en consideración procesos tales como la habituación-normalización y la familiarización –procesos psicosociales básicos-se puede mencionar que los mismos actúan a la par construyendo “un campo habitual de conocimiento” de la realidad (Montero, 2011, p. 256), codificando y organizado la vida cotidiana, por un lado, e integrando nuevas circunstancias de la misma a las ya habituales, haciéndolas semejantes a lo conocido, respectivamente. Si bien estos procesos son complementarios a los desarrollados por Berger y Luckmann en su texto “La construcción social de la realidad” –particularmente lo referido en el apartado III del Capítulo 1 donde se explica detalladamente la construcción psicosocial de la significación como objetivación compartida-, se puede apreciar una diferencia sustancial, a saber: uno de los efectos posibles de estos procesos también es “las bajas expectativas de cambio respecto de las circunstancias de vida [adversas], a la vez que se perciben las circunstancias alternativas como alejadas, imposibles, ajenas o fuera de alcance” (Montero, 2011, p. 256). Montero (2011) refiere que en estas circunstancias se produce un “bloqueo o corte en el establecimiento de las relaciones de causa-efecto en cuanto a esas condiciones de vida” generándose que unas ideas hegemonizan el campo de conocimiento sobre otras. Esto, influye de determinada manera sobre la construcción de la realidad, lo cual puede llevar a la aceptación acrítica y pasiva de lo que hace daño.

Vemos como, entonces, se produce una situación paradójica respecto a los procesos antes mencionados: la habituación-normalización, la familiarización y consecuente naturalización de la realidad de la vida cotidiana, son procesos que pueden actuar, por un lado, haciendo posible la construcción intersubjetiva y aprehensión subjetiva de un mundo de sentido compartido y, por el otro, naturalizando una situación de vulneración.

Ahora bien, esta condición paradójica ¿es un elemento intrínseco a la naturaleza de la significación humana? No es el lenguaje el que produce vulneraciones en sí -lo cual sería lo mismo que “ontologizar” un concepto (Roqueplo, cit en Jodelet, 1984: 368-369, cit. en Montero, 2011, p.258)-, sino más bien el tipo de relaciones que se establecen entre los sujetos a partir del lenguaje, es decir, la significación como soporte de las relaciones humanas. Siendo así, la existencia de situaciones naturalizadas de vulneración permite pensar que se encuentran operando en el establecimiento y mantenimiento de las mismas, relaciones de poder –procesos de subalternización, de “pasivización” (Modonesi, 2016)-.

A partir de todo esto, entonces ¿cómo fue posible la EFA “Fortaleza Campesina”? ¿Cómo fue su historia de surgimiento? ¿Cómo es que existen situaciones de “aceptación acrítica de la realidad” por un lado, y procesos de organización comunitaria, por otro?

¿Cuánto y cómo tiene que ver “lo educativo” en todo esto?

➤ *Conclusión*

De la EFA: ¿Educación para pobres?

Según Tiramonti (2011) la escuela debe cumplir la tarea de transmisión simbólica (p. 14), a través de un programa institucional, entendido como “un proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad a través de un trabajo profesional específico y organizado” (p. 18). El programa escolar se encuentra “destinado a inculcar prácticas y (...) a orientar a favor de una determinada dirección y concepción del mundo y generar un estado interior profundo mediante la incorporación de sucesivas generaciones de niños a sus aulas” (p. 18).

Siendo así, instituciones educativas “modelo” como la ORT –privada- o el “Lenguas Vivas” –público-, cumplirían con los postulados antes mencionados, como así también la EFA “Fortaleza Campesina”.

En círculos académicos es común escuchar afirmaciones tales como “ese tipo de propuestas, al final, terminan siendo un tipo de “educación para pobres”” –haciendo referencia a propuestas tales como los Bachilleratos Populares, o, en este caso, la EFA.

Ahora bien, del paradigma de pensar la educación solo como herramienta para “desarrollar capacidades” para “el día de mañana” de los/as jóvenes que estudian con el fin de que puedan insertarse en el mercado laboral; a pensar que el paradigma se centra en un “mercado de capacidades” que

piensa lo social de forma selectiva y que entiende como mayor capacidad la posibilidad subjetiva de amoldarse rápidamente a los erráticos cambios que el mercado propone porque necesita, no hay mucha diferencia.

El desarrollo de “capacidades” es vital y necesario pero ¿capacidades para qué? La capacidad de “abstracción” bien puede ser utilizado sólo para poder resolver un difícil problema matemático o bien, también –o solamente- para desnaturalizar situaciones de vulnerabilidad social y desarrollar actitudes críticas respecto al mundo de realidad circundante y encontrar soluciones.

¿Qué sería una educación para pobres? ¿Y su contrapartida sería una educación para ricos? ¿O para “no pobres”? Si lo “selectivo” del modelo educativo es tal, tal vez sea más porque el “significante amo” siga siendo el mercado y no tanto una cuestión de “clases” –no desdeñable pero sí analizable en tanto contexto de conflicto social-.

Por último ¿es “educación para pobres” todo proceso educativo que dé lugar a procesos de subjetivación política? ¿Acaso la educación formal no genera, no busca en forma concreta un tipo particular de subjetivación política?

La fragmentación educativa, tal vez, sea menos una consecuencia de cambios culturales y mas una causa –en tanto plan y programa educativo de organización social- que se evidencia, ahora, mucho más profundamente por la caída de las certezas del paradigma del progreso y el surgimiento desde la década del '90 en América del Sur de un paradigma anti-neoliberal.

» Bibliografía

- » Castoriadis, C. (2010). La institución imaginaria de la realidad. Buenos Aires: Tusquets Ediciones.
- » Duffaure, A. (2001). Educación, medio y alternancia. Santa Fe: Ediciones Universitarias U.N.M.F.R.E.O
- » Freire, P. (2010). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: S. XXI
- » Modonesi, M. (2010). Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política. Buenos Aires: CLACSO.
- » -- (2016). “Subalternidad, antagonismo y autonomía. Claves para pensar lo clínico y lo social en América Latina”. Curso de Postgrado dictado en Facultad de Psicología. Universidad de la República (UdelaR). Agosto.
- » Montero, M. (2011). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires: Paidós.
- » -- (2012). Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria. Buenos Aires: Paidós.
- » Tiramonti, G. (dir.). (2011). Variaciones de la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario-Santa Fe: Homo Sapiens – FLACSO.

El camino a la escuela en la trama de las experiencias educativas en una unidad penitenciaria de la provincia de Santa Fe

ROUTIER, María Eva / UNR - evaroutier@gmail.com

Eje: Educación en Contextos Diversos

Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras claves: experiencias educativas, cárcel y escuela, interferencias a la experiencia escolar.*

► *Resumen*

En este escrito nos proponemos describir el camino de un conjunto de estudiantes a una escuela secundaria para adultos (EEMPA), cuyas aulas se encuentran dentro de la Unidad Penitencia más grande de la Provincia de Santa Fe. Consideramos que lo que allí acontece forma parte de los procesos de necesaria reconstrucción a la hora de analizar la trama de las experiencias educativas en un contexto carcelario determinado, temática de nuestra tesis doctoral en curso.

Dicho proyecto de investigación se orienta a partir de un enfoque socio-antropológico, el cual destaca el carácter relacional que supone construir conocimientos respecto de una problemática entendida en la interrelación de procesos sociales considerados en los nexos de distintos niveles contextuales: la vida cotidiana intramuros, las políticas educativas y penitenciarias, y los procesos históricos más generales que constituyen las dinámicas de exclusión y encierro.

En este escrito decidimos detenernos en las puertas de la escuela, para describir las características de los pasillos y pabellones desde donde salen los presos a estudiar, los actores que allí se encuentran, y las interferencias a la experiencia escolar que allí se producen. Lo cual nos permite observar un espacio transicional, el de los pasillos, que contiene y vehiculiza un conjunto de prácticas y sentidos educativos que entran y salen de “la cárcel a la escuela”, “de la escuela a los pabellones”, en el tanden de las relaciones de formalidad e informalidad que configuran la dinámica carcelaria.

► *Introducción: La cárcel, la escuela y las experiencias educativas*

En este escrito nos proponemos describir el camino de un conjunto de estudiantes a una escuela secundaria para adultos (EEMPA), cuyas aulas se encuentran dentro de la Unidad Penitencia más grande de la Provincia de Santa Fe⁵⁸. Consideramos que lo que allí acontece forma parte de los procesos de necesaria reconstrucción a la hora de analizar la trama de las experiencias educativas en un contexto carcelario determinado, temática de trabajo de nuestra tesis doctoral en curso.

Nos posicionamos desde una perspectiva que sostiene que las cárceles del territorio nacional, aunque configuradas a partir de la economía mixta a la que refiere Máximo Sozzo (2009), entre los componentes del proyecto normalizador/disciplinario/correccional que conformar el modelo la prisión moderna y los componentes de un modelo de prisión-jaula vinculada al avance de políticas neoliberales a nivel mundial, - cárcel sin “tratamiento”, sin educación, sin trabajo, sin familia, “solo castigo”-, son todas distintas. Entendiendo que dicha diferenciación sustancial está dada por las experiencias

58 Santa Fe tiene la particularidad de que las once Unidades Penitenciarias ubicadas en su territorio dependen orgánica y funcionalmente a la órbita del Servicio Penitenciario de Santa Fe. Las mismas se encuentran distribuidas en la ciudad capital (UP Nº 2, UP Nº 4, UP Nº 7), Coronda (UP Nº 1), Recreo (UP Nº9), Santa Fenicia (UP Nº10), Piñero (UP Nº11), Gran Rosario (UP Nº3, UP Nº5, UP Nº6, UP Nº16). Según un Informe de la Procuración Penitenciaria Nacional para el 2015 la población detenida en estas dependencias ascendía a 2.923 personas.

de los sujetos encerrados (y sus familias), de las administraciones y trabajadores penitenciarios, de los maestros y talleristas y de todos los sujetos involucrados en aquello que Míguez (2007) a dado en llamar la dinámica de las transacciones carcelarias. La cual, producto del accionar constante de transacciones informales y situacionales entre los distintos actores, recorta y reconvierte los espacios y tiempos dentro de la cárcel, estableciendo contornos físicos que (re) configuran categorías sociales.

Dentro del “proyecto normalizador” la educación en las cárceles ha sido concebida como un elemento necesario del modelo correccional, doblemente pensada como un mecanismo para transmitir unos “valores” o una “moral” al preso y como un mecanismo para transmitir unas habilidades y hábitos -saber leer, saber escribir, saber contar- ambos igualmente funcionales para impulsar el proceso de transformación del detenido (Rivera Beiras, 1997).

Según señala Sozzo (2016), las prácticas educativas al interior de la cárceles argentinas han sido integradas simultáneamente a las distintas lógicas que en ellas imperan, vinculadas tanto al modelo normalizador/disciplinario/correccional (lógica tratamental), y al modelo prisión-jaula (lógicas securitaria y custodial). De este modo, el acceso a una instancia educativa al interior de la prisión resulta para el preso un premio que se otorga como consecuencia de haber cumplido precedentemente con una serie de pautas y reglas -formales e informales- establecidas por las autoridades y agentes penitenciarios. Al mismo tiempo, la realización de una actividad educativa por parte del preso en modo exitoso, de acuerdo a la mirada de las autoridades y agentes penitenciarios, se vuelve un mérito que le permite obtener un nuevo “premio” para avanzar en el marco del “régimen progresivo”⁵⁹ y lograr “flexibilizar” la situación de encierro con “beneficios penitenciarios” tales como las salidas transitorias y condicionales (Sozzo 2016).

Sin dejar de sostener que los mencionados modelos persisten en la cotidianeidad del encierro, es importante indicar que las paradojas indicadas por Chantraine (2012), esas que pueden hacer convivir el reaseguro de ciertos Derechos con la rigidez de la lógica securitaria, nos ponen frente al desafío de (re) pensar nuevas categorías para adentrarnos a una descripción de las cárceles actuales y de las prácticas educativas en ellas entramadas.

La noción de experiencias educativas constituye aquí una categoría operatoria fundamental vinculada al enfoque analítico de la vida cotidiana, en tanto ámbito heterogéneo y contradictorio de producción y reproducción de la vida de los sujetos. Con experiencias educativas, Rockwell (2005) refiere a las prácticas vinculadas a la apropiación de saberes socialmente valorados para su trasmisión en los distintos grupos, que no se limitan a los ámbitos escolares, sino que se amplían a distintos espacios de socialización. El concepto de apropiación elaborado por la misma autora, alude a los modos en que los sujetos internalizan y transforman los aspectos de la cultura que se encuentran en su entorno inmediato, permitiendo trascenderlo, al vincular la reproducción del sujeto individual con la reproducción social. Por último, las teorizaciones de Rockwell (1987) respecto a la dinámica institucionales nos invitan a “destotalizar” la prisión -problematizando su “unidad” y “racionalidad” interna-, dando lugar a la dialéctica cotidiana entre cárcel y escuela, entendida ésta última como un espacio privilegiados de encuentro entre los intereses de los sectores dominantes componentes del Estado y los propios de las clases subalternas.

Contando con dicho entramado conceptual es que en abril de 2015 iniciamos nuestro trabajo de campo en la Unidad Penitenciaria n°1 (UP n°1) focalizándonos en una primera instancia, en las prácticas educativas desarrolladas en el marco de una escuela secundaria para adultos. Desde allí es que comenzamos a recorrer la cárcel, y advertimos que el camino diario de los estudiantes a la escuela constituye un proceso privilegiado desde el cual situar sus experiencias educativas en la cotidianidad carcelaria; en la distribución compleja y cambiante de sus espacios, tiempos y actividades.

Es por ello que en este escrito decidimos detenernos en las puertas de la escuela, para describir las características de los pasillos y pabellones desde donde salen los presos a estudiar, los actores que allí se encuentran, y las interferencias a la experiencia escolar que allí se producen. Lo cual nos permite observar un espacio transicional, el de los pasillos, que contiene y vehiculiza un conjunto de prácticas y sentidos educativos que entran y salen de “la cárcel a la escuela”, “de la escuela a los pabellones”, en el tanden de las relaciones de formalidad e informalidad que configuran la dinámica carcelaria.

59 En referencia a la “progresividad del régimen penitenciario” establecido por la Ley Nacional de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad (Ley 24.660, Capítulo II), el cual consta de períodos o fases de tratamiento, estipulados de acuerdo a un criterio temporal y a la evaluación de la conducta y el concepto del detenido (Capítulo V).

► *La escuela a la que llegar: una EEMPA en la Unidad Penitenciaria N°1*

El “Instituto Correccional Modelo” UP n°1, se encuentra ubicado en la localidad de Coronda, ciudad del centro de la Provincia de Santa Fe. El territorio carcelario cuenta con una superficie total de 250 mil metros cuadrados, dentro de él, un muro perimetral de seis metros de altura bordea el área construida de más de 94 mil metros cuadrados.

La cárcel, que cuenta con la capacidad de alojar a 1206 varones, lleva el calificativo de “modelo” dado que fue esa la aspiración de quienes la inauguraron el 12 de agosto de 1933. Buscando responder a una impronta uburniana, se construyeron pabellones de tres pisos con celdas individuales, se destinaron espacios verdes y cubiertos para el cultivo, deportes y talleres laborales diversos, los cuales dieron al establecimiento unas características poco comunes en Sudamérica. Poco tiempo después de su apertura, se inauguró allí dentro una instancia de alfabetización y educación básica para adultos.

A pesar de las sucesivas modificaciones en su estructura edilicia al compás de las distintas políticas y gestiones penitenciarias provinciales y locales, -y del aumento considerable de la población detenida en las últimas dos décadas-, la cárcel aún conserva su forma simétrica inicial. Luego del pórtico principal, el paso bajo un torreón de cuarenta metros de altura en el centro de un patio rectangular conduce al ingreso del muro perimetral. A partir de allí, se abren paso dos galerías paralelas que recorren la Unidad de este a oeste. Esta galerías medulares son atravesadas perpendicularmente por otras menos extensas que contienen los nueve pabellones del Ala Sur y los nueve del Ala Norte.

Luego del año 2005 la división física producida por las galerías ganó un significado fuertemente simbólico: la cárcel se separó en dos unidades administrativas independientes. En abril de ese año, se produjo un enfrentamiento entre dos sectores de la UP calificados como los “rosarinos” y los “santafesinos”, luego del cual la Dirección Penitenciaria de la Provincia de Santa Fe decide separar a la población de acuerdo a su lugar de residencia diferenciado un Módulo Norte y un Módulo Sur. Desde entonces, cada sector cuenta con una administración y gestión de la vigilancia diferenciado, expresada en la doble nómina de puestos jerárquicos (Alcaides y Jefes de Correccional y Vigilancia). A su vez, la reacomodación del espacio supuso que los detenidos de ambos Módulos no puedan encontrarse en espacios comunes, producto de lo cual, muchas de las actividades socio-educativas, deportivas y laborales para las que se tenía dispuesto un único espacio, sufrieron una pronunciada restricción, alternándose semanalmente.

Las aulas de la Escuela Secundaria para Adultos N° 1148 (EEMPA) “José Pedroni”, constituyen uno de los pocos espacios en lo que, pasada más de una década de la denominada “masacre de Coronda”, pueden convivir detenidos de los Módulos Norte y Sur. Actualmente la escuela funciona en un antiguo pasillo que separa las dos galerías, por lo cual posee un doble ingreso desde cada uno de los sectores. Consta de cuatro salones de clases -en donde no caben más que quince bancos escolares-, un pequeño salón de dirección, un baño, y un salón de usos múltiples, que cotidianamente alberga a los estudiantes de primer año A.

La reconstrucción de la historia del espacio escolar dentro de la estructura edilicia de la cárcel resulta muy significativa como parte de la trama institucional de la escuela secundaria, y de los sentidos que ha ido adquiriendo para el dispositivo penitenciario, para sus estudiantes, y para sus docentes y directivos. Sin embargo, dado que la misma excede los objetivos de este escrito, considero preciso señalar que su inicio es contemporáneo a la apertura democrática de nuestro país, momento en que son creados por el Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe las primeras Escuelas de Enseñanza Media para Adultos.

“Ahora estamos en Suiza, pero estuvimos en Kosovo”, expresa un docente respecto del derrotero de los salones escolares en la UP, quien vio mudar su escueto mobiliario desde un salón del antiguo edificio de la escuela primaria, hasta el viejo hospital carcelario luego de la “masacre de Coronda”, pasando por unas habitaciones de la galería Sur, donde ahora funciona la Jefatura de Vigilancia.

En el año 2007, cuando un civil ocupó el cargo de director de la UP, debido a la insistencia y compromiso de docentes y directivos, se produjo el acondicionamiento del pasillo y la delimitaciones de las aulas actuales.

Desde el pórtico central hasta la puerta enrejada de la escuela, se atraviesan cuatro puestos de vigilancia -donde el personal de resguardo registra los datos y motivos de ingresantes-, y cinco

puertas-rejas de la galería Norte, regularmente abiertas durante la siesta. Este es el recorrido que docentes y directivos realizan diariamente.

El camino a la escuela de los estudiantes, al igual que lo que sucede para llegar a otras escuelas en la ciudad, varía de acuerdo a las distancias, pero no de las casas o de los lugares de trabajos, si no de los pabellones y sus celdas. Éstos, junto a las distintas disposiciones que guardan dentro de la UP, poseen variadas dimensiones y dinámicas internas diversas, las cuales guardan relación con la salida y llegada de los estudiantes a la escuela.

► *El bondi no pasa por acá”: Los detenidos que llegan a la escuela*

Como en el resto de las prisiones provinciales y nacionales, en la UP nº 1 el encierro es selectivo y rotativo: sus habitantes son mayoritariamente presos varones pobres de origen urbano, jóvenes de entre 25 y 34 años, con trayectorias de educación formal incompletas, desempleados o con trabajos precarios al momento de ser detenidos⁶⁰. Rodríguez (2016) ha llamado “círculos carcelarios” a la alta rotación de la población judicializada o en vías de serlo a través de diferentes instituciones (cárceles, comisarias, “institutos de menores”, alcaldías) cuyas estancias de encierro no son de mucho tiempo, sino que son fragmentadas, alternándose con relativamente breves períodos de libre tránsito.

La información que hemos construido a partir de nuestro trabajo de campo (observaciones en distintos espacios educativos y laborales de la UP nº1, conversaciones pasajeras en informales con detenidos, penitenciarios, profesionales y docentes en pasillos y patios, realización de entrevistas abiertas con estudiantes de la escuela secundaria en las aulas escolares) nos permite señalar que la mayoría de los presos y de los presos-estudiantes son jóvenes y adultos pobres, con trayectorias laborales y educativas marcadas por los procesos arriba mencionados, oriundos de las periféricas urbanas de Santa Fe y el Gran Rosario, aunque también provenientes de distintas provincias como Salta, Tucumán, Córdoba, Buenos Aires, e incluso de países limítrofes como Paraguay. Asimismo, las experiencias de encierro de los estudiantes se configuran en el paso por distintas unidades penitenciarias, comisarias y alcaldías, en ocasiones luego de entradas y salidas a instituciones penales juveniles o “centros de rehabilitación”.

Sin duda que el movimiento constante entre dichas instituciones altera profundamente el desarrollo de las experiencias de escolaridad, quebrantando aún más la trayectorias educativas individuales. Así, ocurre que algunos estudiantes deben reinician una y otra vez el mismo año o ciclo escolar, debido a la pérdida o imposibilidad de obtener las documentaciones probatorias, -luego de traslados intempestivos y/o a la fuerza o de evasiones en el marco de salidas transitorias que culminan en nuevas detenciones-, y a las distintas condiciones y dinámicas escolares al interior de las diferentes instituciones penitenciarias.

El pabellón y la escuela

Según la normativa nacional vigente sobre Educación en contextos de encierro (Ley 26.206 art. 55, Ley 26.695 art. 135) no deben existir restricciones ni discriminaciones para el acceso a instancias educativas durante el cumplimiento de una pena privativa de la libertad. Sin embargo en la UP nº1, donde sólo acceden a estas actividades un diez por ciento de la población detenida, la llegada y participación sostenida en las mismas varía considerablemente de acuerdo al pabellón habitado⁶¹.

Dentro de la cárcel, la distribución espacio-temporal responde y contribuye a la configuración de clasificaciones relativas entre los prisioneros de acuerdo a criterios de residencia, situación judicial, tiempo transitado en el penal, momento en el régimen de progresividad, y “peligrosidad”, característica ambiguamente referida al tipo de delito cometido, así como a los posibles conflictos que pudieran generarse con otros detenidos dentro y fuera de los muros. Así los detenidos acceden

60 Según Informe del Sistema Nacional de Estadísticas sobre la Ejecución de la Pena (SNEEP) del 2014 y del Informe de la Procuración Penitenciaria de la Nación, 2015.

61 Es importante señalar que el acceso irrestricto a las instancias educativas se ve impedido por un conjunto complejo de decisiones, prácticas y circunstancias que hacen a la dinámica interna de la institución penitenciaria particular, plausibles de ser analizados con detenimiento en sucesivos escritos.

diferencialmente a los distintos segmentos de la prisión, producto del accionar constante de transacciones informales y situacionales entre ellos y con el servicio penitenciario y el sistema judicial, los equipos profesionales, y distintos actores externos, como ser los miembros de pastorales evangélicas, organizaciones sociales y de Derechos Humanos, entre otros.

Ya sea que los presos estén alojados en celdas individuales dentro de los distintos pabellones, en recintos de aislamiento (“buzones”⁶²) o unidades hospitalarias, estarán sujetos a diferentes rutinas y regímenes de control. Las condiciones de vida en un pabellón de “ingreso” en donde se alojan hasta cien detenidos caracterizados como “conflictivos y violentos”⁶³, distan mucho de las del pabellón de Autodisciplina, donde los presos no son requisados, ni “engomados”⁶⁴ con la misma regularidad y atropello que en resto del penal, y en donde un patio central permite el encuentro de los trece detenidos que viven bajo un régimen horario autorregulado. Los tiempos y espacios destinados a la escolaridad participan de estas dinámicas relacionales discriminatorias, siendo muy distinta la situación educativa de los distintos pabellones.

Buena parte los estudiantes que llegan a la EEMPA, y que participan regularmente de sus actividades, se encuentran alojados en los pabellones 5 sur y 5 norte del Módulo Sur, y 4 y 3 (norte y sur) del Módulo Norte, así como en pabellón universitario, y el pabellón 14, también del Módulo Norte. Los primeros de éstos son denominados “pabellones iglesia”⁶⁵, mientras que el pabellón 14 es considerado de “conducta”, debido a que los detenidos que allí viven están próximos o ya recibieron el beneficio de las salidas transitorias.

Al analizarse las listas de asistencia de los ciclos lectivos 2015 y 2016 en comparación con la información aportada por docentes y directivos, se observa que los estudiantes provenientes de los pabellones 6, 10 y 12 del Módulo Sur son notablemente minoritarios, al igual que los estudiantes de los pabellones 9 y 11 del Módulo Norte, donde también se encuentra el pabellón 7, desde no sale ningún estudiante a la escuela. La escasa presencia y repetidas inasistencias de los estudiantes alojados en dicho pabellones se hallan vinculadas que los mismos son considerados de “ingreso” y por ende “conflictivos”. Allí son conducidos los detenidos que al llegar a la Unidad no tienen la posibilidad de habitar los “pabellones iglesias”, o que, luego de alguna situación por la cual perdieron la conducta “Muy Buena” o “Ejemplar”⁶⁶, fueron “bajados”⁶⁷ a las celdas de estos pabellones como forma de castigo. Es importante señalar que esta distribución espacial de los detenidos, (y las repercusiones que ello tiene en sus participaciones en las distintas actividades educativas) no es formalmente admitida por las máximas autoridades de la Unidad (Director y Sub-director), siendo un criterio que funciona de hecho en el ordenamiento y clasificación de los presos, generando distintos sentidos y prácticas entre éstos y los penitenciarios, productores de diferentes trayectorias en el encierro.

En relación a ello, en los relatos de los estudiantes se articulan sentidos diversos referidos a sus experiencias en los distintos pabellones de la UP y a las posibilidades de asistir y permanecer en la escuela, en tanto privilegio o beneficio vinculado a su ubicación dentro de la cárcel. Tal como lo señala el registro que dio nombre al presente apartado: “El bondi no pasa por ahí, no llega a los pabellones

62 Los “buzones” son un tipo de celdas individuales, reducidas en tamaño y alejadas de los pabellones donde los detenidos son aislados por varias semanas. Periodo en el cual se ven potenciadas las mortificaciones del encierro debido a la ausencia de contacto con otros y la imposibilidad de realizar actividades laborales, recreativas, educativas, tener visitas, la escasez de asistencia médica y psicológica, la reducción de la ración alimentaria y el recrudescimiento del ejercicio de la violencia física por parte del servicio penitenciario.

63 Esta caracterización está presente en los relatos de los detenidos, como así también en los del personal penitenciario.

64 El término “engomar” refiere al encierro en las celdas individuales con la finalidad de constatar la presencia y situación de los detenidos. Dicha práctica posee ritmos y duraciones muy distintas de acuerdo al pabellón, siendo mayor el número de horas de encierro en los pabellones de “ingreso” y menor en los de “conducta” o “autoexterna”.

65 Pabellones organizados en base a las directrices de un “siervo” evangélico, donde se establecen distintas pautas de convivencia (no fumar, no drogarse, no generar conflictos entre detenidos ni con penitenciarios) y la participación en oraciones y celebraciones religiosas. El régimen de éstos pabellones constituye el objeto de estudio de distintas investigaciones que los consideran espacios de “privilegio” para los detenidos, al tiempo que parte de las estrategias del gobierno penitenciario (Andersen, 2010; Manchado, 2014).

66 Según la ley nacional de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad (24. 660) el Régimen Penitenciario aplicado al detenido cuenta con cuatro etapas (Observación, Período de tratamiento, Período de prueba, y Libertad condicional). El acceso a cada uno de los períodos esta determinado por una evaluación “técnica-criminológica”, realizada a los internos cada tres meses, en donde se define una “conducta” (observancia de las normas reglamentarias que rigen la disciplina interna Art. 100) y un “concepto” (ponderación de la evolución personal, base para el otorgamiento de los beneficios penitenciarios. Art. 101 y 104).

67 Aunque no exista una relación física entre pabellones altos y bajos, en distintos relatos los detenidos refieren al traslado de un pabellón de conducta a un pabellón de ingreso, en términos de ser “bajados”, lo cual suele suceder con motivo de la pérdida de la conducta, producto de la decisión de los miembros de un pabellón religioso al incumplir algunas de sus normas, a pedido del mismo detenido por tener alguna “bronca” con un miembro del pabellón que habitaba, perder los vínculos con la “ranchada”, o el conflicto generado por la alteraciones de relaciones de roles, poder y jerarquía dentro del pabellón.

mas lejanos. No van porque están mal vistos. Yo lo se porque estuve en el 12.” (Registro de campo 09/2015, Estudiante 3º año)

► *El camino a la escuela*

En ocasiones la galería que vertebra el Módulo Norte se encuentra casi desierta a la hora de la siesta. Algunas conversaciones, carcajadas, gritos y canciones se escapan por los portones de hierro semi abiertos de los pabellones 1, 3 y 5 sur, o por las pequeñas aberturas abarrotadas que se disponen a cada lado de los mismos. A la aparente pulcritud del piso de cerámicos de la galería, continúa un suelo de cemento gris en el pasillo norte que la atraviesa perpendicularmente, donde se encuentran los ingresos a los pabellones 7, 9, 11.

Para los presos “santafesinos” que habitan dicho Módulo, el camino a la escuela comprende el trayecto desde el portón de sus pabellones, hasta la puerta enrejada de la escuela ubicada en la galería central, donde llegan acompañados por el “disponible del cultural”. Éste es un penitenciario cuya función consiste en disponer los espacios de la cárcel y los cuerpos de los detenidos, para la realización de las distintas actividades culturales, laborales y educativas que allí se realizan. Sus tareas van desde construir y consensuar la grillas de horarios con el personal involucrado, escoltar a los presos autorizados en actividades fuera del muro perimetral, y buscar a los detenidos en las puertas del pabellón para asistir a la escuela o los talleres.

El puesto se creó en el marco de la intervención civil de la cárcel luego de la “masacre de Coronda”, momento en el entonces director designó a un oficial encargado de las actividades culturales y educativas, quien debiera tener a su cargo a los disponibles de los módulos Norte y Sur. Esto permitió que las escuelas primaria y secundaria retomaron sus actividades luego de varios meses de permanecer cerradas, puesto que sin ser requisados y escoltados por los penitenciarios, los estudiantes no pueden salir de sus celdas y pabellones.

Antes de la división espacial y administrativa de la UP en 2005, los docentes debían presentar las listas de estudiantes⁶⁸ directamente a una guardia interna centralizada, cuyo personal rotaba seguidamente.

Teníamos que ir ahí al puesto de guardia a decirles que llamen a los alumnos. Ellos levantaba un teléfono y hablaban a cada uno de los pabellones para que nos mandaran los alumnos. En realidad, no sabíamos si les hablaban o no les hablaban. Eso de acuerdo a quien estaba en la guardia y las ganas que tenía. Esto antes del motín. (Registro de campo 07/2015, Director de la EEMPA)

Actualmente existen en la UP dos personas ocupando el puesto de disponible, una para el Módulo Sur, y otra para el Módulo Norte, ambos a cargo de un agente nominado “Encargado de cultura”. La permanencia de estos empleados en las mismas funciones durante años, les ha permitido generar ciertos hábitos, rutinas y relaciones que facilitan el desarrollo de su trabajo. Sin embargo, como ninguno de estos agentes posee un puesto de alto rango en la jerarquía penitenciaria, la realización de la labor diaria de los disponibles se encuentra notablemente subordinada a las necesidades de la seguridad y control propias de la dinámica interna de la UP. Para cumplir con sus funciones, –vinculadas a actividades socio-educativas y recreativas desjerarquizadas de hecho en el marco de las funciones de detención y resguardo de la institución penitenciaria–, los disponibles dependen de su capacidad de generar y mantener relaciones de negociación, confianza y colaboración con el resto de los agentes penitenciarios y con los detenidos.

En seis cuerdas de cárcel y en las puertas de once pabellones pueden sucederse diversas situaciones que retrasen o dificulten la llegada de los estudiantes a las aulas escolares. Además, en no pocas oportunidades, debido a la superposición de las actividades vespertinas⁶⁹, los estudiantes llegan con

68 Confeccionada por los docentes luego de una recorrida por todos los pabellones de la UP, a principios del primer y segundo semestre del año. Dicha lista luego es autorizada por las autoridades penitenciarias y continuamente modificada ante las demandas de los detenidos para iniciar sus estudios y debido a la “selectividad” por parte de los distintos agentes penitenciarios.

69 En la franja horaria vespertina, la rutina de los disponibles concentra varias actividades superpuestas, hora de deportes de acuerdo al pabellón, clases en las aulas Universitarias de la UNL, escuela primaria y secundaria. Además, a causa de la falta compaginación entre las actividades ordinarias y “extraordinarias” que llevan adelante guardias y presos, se registran numerosas situaciones en que los estudiantes se ausentan de una o varias jornadas escolares debido a su superposición con trámites, audiencias, visitas, en incluso traslados a otras unidades penitenciarias.

más de media hora de tardanza a una jornada lectiva de dos horas y media.

En su tarea, el “disponible” es acompañado por personal del equipo de requisas, un agente que se encarga de revisar a cada uno de los detenidos cuando salen del pabellón y al salir de las aulas de la escuela para volver a los mismos. Dicha práctica no solo consta de la acción llevada adelante por el penitenciario sobre los cuerpos de los detenidos, sino que involucra a un conjunto de percepciones y “diagnósticos” sobre la situación de pabellón y los estudiantes. En este sentido, hemos registrado situaciones en donde el personal de requisa o el disponible restringen la salida de los estudiantes por hallarlos “drogados” o “conflictivos”, aduciendo que no se encuentran en la lista.

A las puertas de cada pabellón, el “disponible” muestra la lista de los estudiantes a los guardiacárceles, luego de lo cual uno de ellos se acerca a los barrotes que separan su puesto del patio interno y grita la palabra “Bachi”. Estos penitenciaros, quienes poseen el vínculo más cercano y cotidiano con los detenidos, también se ven involucrados en las prácticas de informal selectividad respecto de quienes y cuando asistente a la escuela. Entre ellas, las omisiones en el llamado a un estudiante, el destiempo, los malos tratos o provocaciones a la hora de atravesar las puertas del pabellón para someterse a la requisa, son las más recurrentes. Asimismo, hemos observado a los mismos guardias y disponibles teniendo gestos de notable amabilidad, aliento y consideración hacia algunos de los detenidos que salen a la escuela.

Vos sabes que el disponible es siempre el mismo acá... Vos sabes que va, y cuando sale... ¿Cómo te puedo explicar? Siempre quiero estar ahí esperando en la “jaula”⁷⁰, porque se acuerda de mi apellido, de mi nombre, y si yo no salgo empieza: ¡Bergara, Bergara!, me grita él. (Registro de campo 08/2015, Estudiante de 4º año)

Uno a uno los estudiantes salen del pabellón con sus carpetas y cuadernos en manos. En un gesto sumido de cierto automatismo, separan sus piernas mirando a la pared y se dejan palpar por unas manos con guantes de plástico. Un golpe sutil en la cintura les indica que el procedimiento terminó y les permite aferrarse con fuerza a los útiles escolares. Una vez que salieron todos los presos-estudiantes del pabellón, los penitenciaros siguen su camino controlando el paso lento de éstos hacia las aulas escolares.

A las interferencias en la experiencia escolar vinculadas con la prácticas descriptas entre presos y penitenciaros a la hora de ser llamados a clases, debemos sumar un conjunto de prácticas y relaciones que suceden en los pasillos del penal denominadas “cortes de tránsito”. Sus principales protagonistas son miembros del Grupo Especial de Traslados (DJT) o del Grupo de Operaciones Complejas (grupo de intervención ante situaciones de indisciplina o conflictos en los pabellones), quienes tienen la potestad de bloquear determinados sectores de la UP, impidiendo el paso y el acceso a otro sector de la cárcel a quienes se encuentren en el sitio de la operación.

Dicha intervención del tránsito por los pasillos y galerías, puede ocupar apenas unos minutos o largas horas, generando la suspensión de visitas, atenciones médicas y judiciales, actividades laborales, educativas y culturales. Esta situación de detención dentro de la detención, la cual repercute por igual a docente, estudiantes, penitenciaros de bajo y mediano rango, y demás actores que se encuentren en la UP-, puede responder a muy variadas situaciones. Sin embargo todas tienen como imperativo la conservación o restauración del orden y seguridad internos.

El poder material y simbólico del “corte de tránsito” regula los movimientos en la cárcel, al tiempo que organiza las percepciones de ese campo específico (Bourdieu y Wacquant, 2008). Su reiterada utilización en muy dispares situaciones, su poder de imposición respecto a otras funciones, actividades y modos de hacer y relacionarse en el encierro, la potestad que otorga a un determinado grupo de penitenciaros que las llevan adelante; configuran las dinámicas cotidianas y contribuyen a la producción de relaciones de poder al interior de la cárcel. Actuando a través del imprevisto y la des-regulación, su poder de indiscutible paralización de los cuerpos, trasciende la franja de tiempo y el espacio en que ocurre el “corte de tránsito”, regulando de hecho las mínimas acciones cotidianas. De este modo, encontramos que la repetición y legitimidad de dichas prácticas, expresan la subordinación de los componentes educativos propios del modelo normalizados/disciplinario/correccional, a las

70 Espacio cuadrangular delimitado por barrotes, ubicado entre el puesto de guardiacárceles y el patio del pabellón. Como medida de resguardo para presos y penitenciaros, éstos últimos no pueden acceder a él, constituyendo un espacio de tránsito entre el pabellón y los pasillos de la cárcel. Los estudiantes deben permanecer en el mismo hasta ser llamados individualmente por el personal de requisa.

lógicas del “resguardo” y control asociadas al modelo cárcel-pantano, según el cual se inmovilizan o relentizan los movimientos de conjuntos poblacionales considerados riesgosos (Rodríguez, 2013). Podemos observar cómo mediante el “corte de tránsito”, se reafirman y multiplican intramuros dichas dinámicas (involucrando a presos considerados peligrosos), reproduciendo diferencialmente prácticas de encierro y detención en los distintos segmentos de la UP, que interfieren en las experiencias educativas.

Relaciones en los pasillos

En los pasillos de la cárcel que conforman el camino a la escuela los estudiantes deben mantener el menor contacto posible, hecho que intenta ser producido por la mirada vigía del “disponible” y la amenaza de ser vuelto a la celda. Distancia, aquello que el hacinamiento de algunos pabellones no deja disponer, se vuelve una exigencia en los pasillos. La cárcel apretuja y aturde en algunos espacios, aísla y silencia en otros.

Sin embargo, la difícil cercanía entre los detenidos no impide que el pasillo sea un espacio de comunicación, donde los estudiantes se relacionan entre ellos, con otros presos y con el personal penitenciario. Durante el camino a la escuela, los estudiantes pueden registrar lo que acontece en otros sectores de la cárcel, conocer las ubicaciones y situaciones de otros presos, efectuar pedidos o transacciones de bienes considerados valiosos o necesarios para la vida en los pabellones o conducir una “audiencia”⁷¹.

En los pasillos los detenidos se preocupan por mostrarse en buenos tratos con los distintos agentes del servicio penitenciario y con los demás presos, lo cual les permite ser reconocidos o reafirmados en su lugar de “presos con conducta” en oposición a los “cachibaches”⁷². Igualmente, los penitenciarios involucrados en la salida y llegada de los presos a la escuela, así como aquellos que circulan por los pasillos realizando distintas actividades, exhiben, por lo general, un trato deferente con los detenidos. Lo cual deja observarse en ciertos modos amables de saludo, en palabras de aliento respecto a la salida a la escuela, en comentarios burlones sobre resultados futbolísticos, o en la respuesta a un pedido breve por parte de un estudiante.

Dichas prácticas e interrelaciones son plausibles de ser analizadas dentro de la dinámica de premios y castigos, establecida por el régimen penitenciario como *modus operandi* fundamental. La misma se concretiza a partir de una compleja red de relaciones jerárquicas y autoritarias mediante la cuales se dan o se quitan “beneficios” a los presos (traslado a un pabellón de “conducta”, acceso a actividades educativas y laborales, visitas, salidas transitorias, atenciones judiciales) de acuerdo a un conjunto de transacciones informales y situacionales.

Por otra parte, el camino hacia la escuela constituye un espacio donde desplegar unas dimensiones de lo propio que, según los estudiantes, no encuentran lugar dentro de la vida del pabellón. En repetidas oportunidades éstos se refieren a salir del pabellón en términos de “salir de la jungla a la civilización”, salir de “la locura” del encierro para adentrarse en un “espacio libre”, “salir del sistema del olvido”; ser escuchados y poder escucharse hablando de temas y usando palabras “no tumberos”. “Salir de la cárcel” y entrar en la escuela.

➤ “Salir a la escuela”. A modo de reflexiones finales

El camino de los estudiantes desde las puertas de los pabellones a las aulas escolares, así como su referencia en términos de “salir a la escuela”, nos permiten reconocer que el interior de la cárcel hay adentro del adentro (los pabellones) y afueras del adentro: la escuela. Además, en los pasillos, la repetida práctica del “corte de tránsito” expresa que el encierro y la detención se producen y

71 Texto manuscrito elaborado por los detenidos para solicitar distintos bienes, permisos, traslados, actividades y atenciones de vital importancia para ellos. Generalmente sus destinatarios son los miembros del EARS, quienes conducen el pedido a los distintos actores involucrados (juez, defensores, autoridades penitenciarias, profesionales).

72 Detenido que no trabaja ni estudia en la cárcel. Generalmente, sus compañeros consideran dicha actitud como una decisión exclusivamente individual, vinculada a la completa adherencia al “código tumbero” y al consumo intensivo de drogas. Situación con la que se explican las constantes peleas y enfrentamientos con otros detenidos y con agentes del servicio penitenciarios, generando castigos y traslados asiduos.

reproducen de modos heterogéneos dentro de la misma cárcel, constituyendo proceso que interfieren sustancialmente en las experiencias escolares.

Mediante la descripción de algunas de las prácticas y relaciones que conforman el andar cotidiano de estudiantes y penitenciarios, es posible reconocer ciertas dinámicas que hacen a la relación cárcel-escuela en contextos de encierro. El mencionado “corte de tránsito”, la superposición de actividades en el horario escolar, la “selectividad intra-muros” de los distintos agentes involucrados en la salida y llegada a las aulas escolares, -junto aquella selectividad asociada a la disposición de los presos en los distintos pabellones-, indican que la escuela se encuentra subordinada a la prisión.

Sin embargo, entramadas a éstas formas de regulación y control en los distintos espacios y tiempos carcelarios, las observancia de las prácticas cotidianas de los estudiantes nos muestran un conjunto de procesos de negociación y apropiación, vinculados a la interconexión de sus saberes sobre la cárcel y la escuela. Si “Salir a la escuela”, se encuentra asociado a un conjunto de condiciones anudadas por el sistema penitenciario a la idea de “beneficio”, también comporta un conjunto de sentidos y relaciones interpersonales que acontecen y transitan por los pasillos y galerías del penal: las relaciones afables con ciertos penitenciarios, el intercambio de objetos e información con otros detenidos, el saludo y apretón de manos con un preso de otro pabellón, el mostrarse caminando sin esposas, con “buen” atuendo, útiles escolares en mano.

En este sentido, la expresión de los detenidos “salir a la escuela” explicita una distinción entre la escuela y la cárcel, entre el “ser” estudiante y “ser” preso, entre el “preso con conducta” y el “cachivache”. ¿Son estas definiciones clasificatorias entre los detenidos, vinculadas a sus experiencias educativas, una mera adecuación a los mecanismos disciplinares y a lógicas de regulación y control de la institución penitenciaria? Aunque no podemos en este escrito dar respuesta a dicho interrogante, sí es posible observar que el “salir a la escuela”, condensa y produce prácticas y sentidos que trascienden por mucho la experiencia escolar, ofreciendo modos de pensar y vivir la cotidianidad carcelaria. Al parecer no es solo la cárcel la que contiene y “entra a la escuela”, sino que la escuela también “entra a la cárcel”.

► Bibliografía

- » Andersen, M. (2012) “Los pabellones evangelistas en las cárceles del Servicio Penitenciario Bonaerense. Antagonismos entre las perspectivas micro y macrosociológicas de la prisión” en *Seminario de estudios comparados sobre las estrategias del gobierno de la cárcel neoliberal en Argentina y en Francia* (pp. 188-205). Buenos Aires: Grupo de Estudios sobre Derecho Penal y Derechos Humanos-UBA.
- » Bourdieu, B. Wacquant, L. (2008) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- » Chantraine, G. 2012. La prisión post-disciplinaria. *Cuadernos de Estudios sobre Sistema Penal y Derechos Humanos, año II, N° 2*, (pp.31-48).
- » Ghilberto, L. Sozzo, M. (2016). Prisión y Educación. Relaciones, tensiones y paradojas. *Nova criminis: visiones criminológicas de la justicia penal N° 8* (pp. 167-209).
- » Manchado, M. (2014) “La insumisión de las sumisiones: el discurso religioso en presos que pasan por situaciones de egreso carcelario” en *Revista Colombiana de Antropología Vol 50 N°1* (pp. 83-99)
- » Míguez, D. (2007). “Reciprocidad y poder en sistema penal argentino. Del pitufo al motín de Sierra Chica” en *En los márgenes de la ley. Inseguridad y violencia en el Cono Sur*, compilado por ISLA, A. Buenos Aires: Paidós.
- » Ribera Beiras, I. (1997) *La cuestión carcelaria*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- » Rockwell, E. (1987) *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. Documento DIE, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. México DF.
- » Rockwell, E. (2005) *La escuela cotidiana*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- » Rodríguez, E. (Editor) (2015) *Circuitos carcelarios*. Buenos Aires: Ediciones EPC.
- » Sozzo, M. 2009. Populismo punitivo, proyecto normalizador y “prisión depósito” en Argentina. En: revista electrónica *Sistema Penal y Violencia* n°1, Porto Alegre.

Trayectorias escolares de jóvenes con discapacidad en contextos rurales

SCHEWE, Carolina Lelia / UNAM- CONICET – lelia.schewe@gmail.com

Eje: Educación en contextos diversos
Tipo de trabajo: investigación

» Palabras Clave: Trayectorias escolares - Inclusión educativa -Discapacidad(es) - Ruralidad(es)- Juventud(es)

► Resumen

Nos proponemos caracterizar las trayectorias escolares formales de jóvenes con discapacidad que asisten a instituciones de educación media ubicadas en zonas rurales de la provincia de Misiones en el marco del proyecto de tesis doctoral “Discapacidad e inclusión: logros, obstáculos y desafíos en la educación secundaria”. Estas trayectorias se encuentran signadas por el actual proceso de implementación de la Ley de Educación Nacional 26.206, que propone la inclusión de personas con discapacidad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino.

Las condiciones que cada institución de educación media presenta determinan cada proceso, teniendo en cuenta que -en el caso que se analiza- son necesarios recursos específicos para las configuraciones de apoyo propias de la educación especial, para articular acciones con las escuelas de educación media. En la provincia de Misiones, las escuelas de Educación Especial se encuentran únicamente en zonas urbanas, entonces, ¿cómo se llevan a cabo estos procesos en las zonas rurales?

El objetivo de este trabajo es identificar, sistematizar y analizar las experiencias de inclusión educativa de personas con discapacidad en una institución de nivel medio ubicada en una zona rural de la provincia de Misiones. Se trata de un estudio de corte etnográfico que, a través de la observación y las entrevistas semi-estructuradas busca desentrañar las prácticas escolares en estos espacios.

Se presentan aquí, los primeros avances en cuanto a la caracterización general de la problemática, con algunas apreciaciones del proceso en las voces de sus protagonistas.

► Caracterización general

El Sistema Educativo argentino es el conjunto de servicios y acciones educativas establecidas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Está organizado en niveles, ciclos y modalidades, definidos en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (en adelante LEN). *Las Modalidades son las “opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos” (Consejo Federal de Educación; 2008).* La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a “asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo” (LEN Artículo 42). Es decir, que a partir del año 2006 trasciende los espacios de las escuelas y centros de educación especial para articular acciones con otras instituciones, a fines de lograr que las personas con discapacidad puedan construir sus trayectorias educativas en cualquier nivel del Sistema Educativo. Denominamos a este proceso: Inclusión Educativa de personas con discapacidad a instituciones de educación común.

Estos procesos presentan características particulares. En algunos casos, docentes de las escuelas de Educación Especial de cada comunidad acompañan a los estudiantes a las escuelas de educación media, realizando las configuraciones de apoyo correspondientes para su acceso al currículum. En otros casos, los estudiantes concurren teniendo la posibilidad de que sus familias contraten acompañantes terapéuticos o docentes de apoyo, que responden a las demandas específicas de cada caso particular. Las dificultades surgen, entonces en aquellas instituciones que no cuentan con estos recursos o que aún contando con ellos resultan insuficientes para la demanda de los estudiantes, como es el caso de las escuelas rurales.

Nos preguntamos entonces ¿cuáles son las dinámicas que genera este proceso en las escuelas de educación media en contextos rurales? ¿Qué nuevas prácticas docentes deben llevarse a cabo? ¿Cómo participan las personas con discapacidad? ¿Cómo se conciben las configuraciones de apoyo?

A partir de estos interrogantes se pretende identificar posibles prácticas inclusivas que actúen como referentes de otras prácticas para lograr el acceso, la permanencia y el egreso de las personas con discapacidad a la educación media en contextos rurales, además de visibilizar una problemática que requiere atención por parte de quienes deciden sobre los recursos educativos que acompañan los procesos de implementación de las leyes.

► *Objetivos*

El objetivo general de este trabajo consiste en “Identificar, sistematizar y analizar las experiencias de inclusión educativa de personas con discapacidad en una institución de nivel medio ubicada en una zona rural de la provincia de Misiones”. A la vez, este trabajo se enmarca en la tesis doctoral “Discapacidad e inclusión: logros, obstáculos y desafíos en la educación secundaria” que tiene como objetivo general “Analizar experiencias de inclusión educativa de personas con discapacidad en instituciones de educación de nivel secundario en la Provincia de Misiones”. Los objetivos específicos que articulan ambas instancias son:

- » Relevar, organizar e interpretar información sobre los proyectos institucionales, las prácticas de enseñanza y la forma de evaluación que se desarrollen en los espacios institucionales en los que se pretenda la inclusión educativa de las personas con discapacidad.
- » Indagar sobre las prácticas docentes y la participación de estudiantes sin discapacidad en las mencionadas experiencias de inclusión educativa.
- » Identificar, describir y analizar las configuraciones de apoyo requeridas para la inclusión educativa de personas con discapacidad que se releven en las experiencias estudiadas.
- » Contribuir, mediante el estudio de instituciones educativas inclusivas, a identificar qué aspectos deberían ser impulsados, sostenidos o reducidos, para que las escuelas secundarias se transformen progresivamente, en escuelas inclusivas.

Partimos del supuesto de que la articulación de la implementación de las políticas públicas referidas a la Educación Especial con otras modalidades y niveles representa un problema complejo, dados los condicionamientos en cuanto a formación docente, asignación de recursos, condiciones de trabajo, entre otros factores que se conjugan al momento de pensar institucionalmente las propuestas que se explicitan en los proyectos institucionales. Las experiencias de este tipo que se están llevando a cabo, dependen en gran medida de la voluntad de los directivos y docentes responsables de los espacios institucionales correspondientes.

► *Consideraciones metodológicas*

La presente es una investigación que se enmarca en la etnografía como método, enfoque y texto (Guber; 2001) que intenta representar una interpretación problematizada de las escuelas de educación secundaria de la Provincia de Misiones que habilitaron entre los años 2014 y 2015, procesos de inclusión educativa de personas con discapacidad. Debido al carácter cualitativo del estudio optaremos un muestreo intencional o muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967). La muestra que hemos seleccionado corresponde a una institución de población rural ubicada en la zona norte de la provincia.

Las técnicas a utilizar serán:

- » -La observación. Que “consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en tomo del investigador, y participar en una o varias actividades de la población” (Guber, 2001) teniendo como instrumento correspondiente un guión de observación que permitirá atender particularmente a las dinámicas institucionales y áulicas que facilitan [o no] la participación de personas con discapacidad en esos espacios.
- » -La entrevista. En tanto “relación social de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistador en el encuentro” (Ídem), teniendo como instrumento una guía de entrevistas (semi- estructuradas) que permitirá conocer cuáles de esas dinámicas y elementos se presentan para el acceso y permanencia en la institución de las personas con discapacidad.

El enfoque que enmarcará las entrevistas es el Narrativo Biográfico. El estudio de la narrativa se realizará a través de una serie de entrevistas en profundidad diseñadas a fines de reconstruir las biografías de las personas con discapacidad que concurren a las instituciones mencionadas. Particularmente buscaremos comprender cuáles son las condiciones en las que se construyen los espacios inclusivos de aprendizaje que permiten sus trayectorias educativas en esos espacios de educación común.

En cuanto a la elección metodológica podemos afirmar -siguiendo a Rivas Flores (2012)- que “las metodologías tradicionales, incluso las de carácter naturalista e interpretativo, parten de la consideración de patrones culturales que determinan los comportamientos de los sujetos que pertenecen a un colectivo determinado”. Atender a las cuestiones particulares desde el enfoque que se propone en este trabajo, permite indagar las identidades personales que van construyendo los sujetos en estas condiciones particulares, en contextos que permiten experiencias educativas alternativas, asegurando el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho. De esta manera, alejándonos de la delimitación de los estereotipos y las generalizaciones, identificaremos las configuraciones que podrían aportar a otros procesos de construcción de estos espacios.

► *Ruralidad(es)*

Las experiencias en ese contexto se caracterizan por la ausencia de profesionales del campo de la Educación Especial, debido a que las escuelas destinadas a las personas con discapacidad se encuentran en zonas urbanas y generalmente hay una sola por localidad. Entonces, las estrategias que se desarrollan tienden a compensar la falta de recursos con la creatividad de los docentes y la asistencia de otros profesionales que trabajan en las comunidades.

Por otra parte, algunos investigadores advierten que la precarización y la explotación laboral del sector rural se acompaña de la depredación de los recursos naturales, el desplazamiento de tierras y la riqueza acumulada -así- de grandes empresas internacionales (Riella y Mascheroni, 2015), los permanentes movimientos migratorios (Albertí, 2016) en busca de posibilidades de trabajo, entre otros factores, alteran las posibles dinámicas educativas de los jóvenes.

Un interesante trabajo de Kessler (2006) releva en un corpus conformado por 50 trabajos de investigación sobre juventud(es) y ruralidad(es), abordando la cuestión de que -con respecto a sus pares urbanos- entre los jóvenes pertenecientes a comunidades rurales se observa “una mayor necesidad de articulación entre educación y trabajo, relaciones familiares más patriarcales y una fuerte dominación sobre las mujeres, la centralidad de la cuestión de la tierra, la existencia de pluriactividad laboral y la problemática específica de los jóvenes indígenas” (Kessler, 2006: 26). El autor señala además, que si bien una parte de la literatura sobre el tema es descriptiva y la otra se centra en propuestas, coinciden en que la educación y específicamente la escuela cumplen un papel central. Menciona estudios realizados en Bolivia sobre cómo la falta de establecimientos en las zonas rurales es un factor de deserción, lo que desencadena -a la vez- un “negativo efecto sobre el desarrollo agrario, puesto que la educación escolar no sólo brindaría conocimientos específicos sino que ayudaría a asimilar los cambios tecnológicos y de gestión necesarios para mejorar la producción” (Ibíd).

Otra de las cuestiones que señalaremos aquí como aporte del trabajo de Kessler es que al comparar la situación de los jóvenes que denomina “pares urbanos”, a partir de un estudio de la Dirección Nacional de la Juventud de Argentina (Dinaju, 2002) menciona otros problemas: la frustración por no

lograr insertarse laboralmente, los índices de abandono y problemas de acceso a la educación formal “que intentan paliarse a través de escasos planes sociales estatales y, sobre todo, por medio de la organización de las propias comunidades” (Ibíd). Coincidimos también, al identificar esta situación -sobre todo en cuanto temas urgentes como la migración juvenil- en que merece estar en la agenda educativa actual y constituirse como tema de investigación e intervención por parte de quienes aportamos a las Ciencias Sociales. En palabras del autor, “Se trata, sin duda, de una demanda tradicional al sistema educativo, acusado -con mayor o menor razón según los países- por su tendencia homogeneizadora y urbanocéntrica” (Kessler, 2006: 26).

La experiencia que identificamos presenta como características particulares que las personas con discapacidad que forman parte de la institución se inscribieron y comenzaron sus trayectorias escolares sin la intervención de instituciones de Educación Especial y que finalizaron su escolaridad primaria en escuelas de la comunidad con algunos apoyos realizados por maestras de educación común, de manera informal. “No podemos decirles que no vengan acá, ellos son alumnos de este colegio y algo tenemos que hacer” sostiene uno de los docentes de la institución, reafirmando la importancia de los espacios escolares que mencionábamos ut supra, siguiendo a Kessler. Además, otra de las implicancias de esta situación es que, en algunos casos es difícil determinar qué apoyos son necesarios sin la intervención de un especialista. Al referirse a uno de los estudiantes, un docente reconoce, entre otras cuestiones, “no sabemos qué tiene, escribe así [señalando un texto escrito a mano], a simple vista, parece que tiene problemas para ver”.

Entre las prácticas que desarrollan para que los estudiantes continúen sus trayectorias escolares mencionan: la enseñanza personalizada, las prácticas solidarias entre pares, el uso de computadoras o celulares, la conformación de espacios extra áulicos y los esfuerzos por conseguir que el Estado otorgue los correspondientes recursos. Algunas investigaciones sobre discapacidad y ruralidad coinciden en la caracterización de las condiciones en las que se desarrollan las experiencias en estos contextos. Charroalde (2006) afirma que en el medio rural no están previstos transportes accesibles y condiciones para que las personas con discapacidad concurren a las instituciones escolares. Afirmamos con el autor en que la ruralidad no es un todo homogéneo, aunque las características generales se observan de maneras similares en latinoamérica: no se ofertan servicios debido a la escasa cantidad de habitantes, además de que no acceden a internet y a servicios comunicacionales, los servicios de salud y vivienda son escasos, deben recorrer varios kilómetros para acceder a la educación formal.

► *Primeras discusiones*

Estas primeras aproximaciones exigen -inicialmente- el compromiso de los investigadores y especialistas en el relevamiento y sistematización de estos procesos para hacer visibles las experiencias que implican el acompañamiento por parte del Estado en cuanto procesos de implementación de políticas públicas. Señalábamos en trabajos anteriores que en Misiones “los discursos (...) presentan una continuidad conceptual con los lineamientos propuestos por las políticas públicas de Educación Especial, pero en las acciones que proponen se observa una ruptura entre la propuesta inclusiva y los planteos con respecto a las posibilidades de los sujetos” (Schewe, 2015). Esto significa que el impacto de las normativas y el trabajo que se realizó hasta ahora es positivo en cuanto a la concientización del derecho a la educación de las personas con discapacidad, pero la falta de recursos y de intervención por parte del Estado, impide [o condiciona en gran medida] la efectivización de los procesos; que siguen dependiendo de voluntades individuales de quienes deciden acompañarlos.

Siguiendo a Pérez, afirmamos que “existen en nuestros sistemas educativos ciertas regularidades que, con apariencias de ‘discontinuidades’, se mantienen a lo largo de las décadas. Hoy se habla, entre otros términos, de inclusión, (...) pero ¿qué significa eso en nuestras vidas? ¿Realmente estamos transformado las condiciones (...) y nuestras concepciones de nos-otros como para que efectivamente todos ‘estemos juntos’ en lo ‘común?’” (Pérez, 2012:8).

A partir de este trabajo de aproximación inicial de contextualización y entrevistas a docentes desde el Modelo Social de la Discapacidad, identificamos algunas características que atraviesan los procesos de inclusión en contextos rurales:

- » La voluntad de docentes y padres de conformar espacios educativos que permitan el desarrollo de todos

los estudiantes

- » La confianza por parte de los docentes en que los estudiantes con discapacidad pueden formar parte de esos espacios
- » La falta de recursos para la construcción de redes interinstitucionales entre escuelas de educación especial y escuelas de educación común.
- » La ausencia de docentes de educación especial para acompañar los procesos en cuanto implementación de configuraciones de apoyo a la enseñanza y el diseño de espacios inclusivos de aprendizaje que contemplen el acceso de personas con discapacidad a los espacios disponibles en el medio rural.

Esperamos que, a partir del reconocimiento de estas características, podamos aportar al desarrollo de alternativas inclusivas que se desarrollen conjuntamente con procesos de implementación de políticas públicas reales, que cuenten con la asignación de los recursos correspondientes para todas las instituciones. A favor, se visualiza el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho a la educación y las voluntades de docentes- estudiantes- familias, que se suman para contribuir a la conformación de espacios inclusivos de aprendizaje.

» *Bibliografía*

- » Consejo Federal de Educación. Resolución Consejo Federal de Educación 155/11, Buenos Aires, 13 de octubre de 2011.
- » Documento Orientaciones I (2009). Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires
- » Ferro, Gabo (2010). *Degenerados, Anormales y Delincuentes: gestos entre ciencia, política y representaciones en el caso argentino*. Buenos Aires: Marea.
- » Giner, S. (1975): Análisis, en W.AA.: *Diccionario de Ciencias Sociales*. Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- » Guyot, Violeta (1998). *La Epistemología De La Educación Especial*. Entrevista a Carlos Skliar publicada en Revista de Educación de la Universidad Nacional de San Luis.
- » Kessler, G. (2007). *Juventud rural en América Latina. Panorama de las investigaciones actuales*. En Bruniard, R. [Coordinador] (2007). *Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina*. Buenos Aires: IPE UNESCO.
- » Ley de Educación Nacional (2006). Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires
- » López Noguero, Fernando (2002). El análisis de contenido como método de investigación. R XXI, Revista de Educación, 4: 167-179. Universidad de Huelva.
- » Mercado Cabrera, E. (2008). *Discapacidad y ruralidad: el caso María Pinto*. Publicado en: <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/1567>. Extraído el 05 de julio de 2016.
- » Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos en interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.
- » Pérez, A. V. (2012). *Alteridad, razón jurídica y ética: reflexiones acerca de lo común y lo especial en la educación*. Tesis doctoral. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires
- » Reguillo, R. (2012). *Culturas Juveniles: formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera allí? Notas sobre una pedagogía improbable de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- » Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- » Vain, P. (2011) *¿Y si el alumno no estuviera allí? Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. España
- » Vasilachis de Gialdino, I. (1992) **Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina
- » Wainerman, C. y Sautu, R. (comp) (2001). *La Trastienda de la Investigación*. Buenos Aires: Lumiere. Barcelona, Paidós.

La implementación del Plan FinES 2 en la Región VI de Gran Buenos Aires. Tensiones y aciertos de una política educativa

SCHIAVINATO, Nadia Soledad / Maestría en Educación, Universidad de San Andrés- nadiaschiavinato@gmail.com

Eje: Educación en contextos diversos

» Palabras clave: Política pública – Terminalidad educativa – Burocracia – Plan FinES 2

► Resumen

A partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación en 2006, la inclusión en materia educativa pasó a ser una prioridad en las políticas públicas elaboradas para el sector. Es así como en el año 2010 se creó el Plan FinES 2, orientado a la terminalidad de los estudios secundarios de jóvenes y adultos mayores de 18 años, especialmente aquellos que forman parte de cooperativas de trabajo, sindicatos u organizaciones afines. El presente trabajo intenta describir y analizar las tensiones y aciertos en la implementación de esta política pública en la Región VI de la provincia de Buenos Aires, conformada por los partidos de Tigre, San Fernando, San Isidro y Vicente López. Para ello se realizaron entrevistas a los inspectores de Educación de Adultos de los distritos mencionados. Además, se analizaron documentos referidos a la creación e instrumentación del plan y se desarrolló observación no participante en comisiones de distintos años y sedes. En este trabajo se considerarán los aportes de los informantes a la luz de las nociones de Estado y poder elaboradas por Max Weber. Se concluye que en la implementación de esta política pública se desarrollan procesos de politización de la burocracia, así como también que los intercambios entre los actores sociales involucrados dan cuenta de un proceso de interacción permanente y de puja de poder, lejos del paradigma weberiano del funcionario público despersonalizado y de la estructura estatal fuertemente organizada.

► Introducción: historia y características del Plan FinES 2

El objetivo de esta ponencia es analizar la implementación del Plan FinES 2, orientado a la terminalidad de los estudios secundarios de personas mayores de 18 años, en la provincia de Buenos Aires. Se intentará indagar las causas del éxito de esta política pública y se describirán las tensiones operadas durante su implementación. Dada la extensión territorial de la provincia de Buenos Aires y su densidad poblacional, se eligió la Región VI (Tigre, San Isidro, San Fernando y Vicente López) como caso específico para el abordaje del fenómeno a analizar. Para esto se realizaron entrevistas a los inspectores de enseñanza de la modalidad de Educación de Adultos de los cuatro distritos mencionados. Por otra parte, se relevaron documentos pertinentes al Plan FinES 2, tales como la Resolución N° 3520 del año 2010 y la Disposición Especializada N° 27 del año 2011, ambas sancionadas por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

La Ley Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006, establece en su artículo N° 29 la obligatoriedad de la educación secundaria. En la Provincia de Buenos Aires esta ley se instrumentó a partir de la Ley de Educación Provincial N° 13.688, sancionada en 2007, la cual determina en el inciso i de su artículo 16° que se debe “*garantizar el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes Niveles y Modalidades del sistema educativo*”, lo cual incluye el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas que aseguren la terminalidad de los estudios para

aquellas personas que por diversos motivos no habían podido terminar o incluso iniciar sus estudios secundarios y primarios. Es así como en el año 2009 se comenzó a implementar en la Provincia de Buenos Aires el Plan FinES Primaria (también llamado FinES 1) para la terminalidad de los estudios primarios a través de la Dirección General de Cultura y Educación, y específicamente por medio de la Dirección de Educación de Adultos, que abarca toda la oferta educativa obligatoria para las personas mayores de 18 años.

Como correlato de esta medida, y teniendo en cuenta las necesidades de la población (según datos de UNICEF, en el año 2010, sólo uno de cada tres adolescentes y jóvenes bonaerenses de entre 15 y 24 años había finalizado la secundaria) el 20 de octubre de 2010 se sancionó en La Plata la Resolución N° 3520, por la cual se aprobó el Plan FinES Secundaria (también llamado FinES 2) orientado a la terminalidad de los estudios secundarios de jóvenes, adultos y adultos mayores, desde los 18 años en adelante, que no cumplieron la educación secundaria y en especial, tal como se indica en el artículo 2° de la mencionada resolución, “a los miembros de las Cooperativas que forman parte del Plan *“Argentina Trabaja”* y aquellas entidades gremiales que nuclean a los trabajadores organizados”. En la práctica, sin embargo, el Plan FinES 2 funciona desde su creación y hasta la actualidad en la provincia de Buenos Aires con todo tipo de organizaciones sociales y políticas, las cuales proveen el espacio físico para que se lleven adelante las clases y ofrecen la colaboración de un “referente” que hace las veces de nexo entre la organización de base y las autoridades educativas del distrito.

En los considerandos de la Resolución N° 3520 se aclara que la finalidad del Plan FinES 2 es garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación de la población, elaborando una propuesta accesible a aquellas personas que por sus condicionamientos laborales, familiares o de otra índole no pueden cursar sus estudios secundarios en los CENS, bachilleratos vespertinos u otras ofertas de la Dirección de Educación de Adultos. Asimismo, el texto de la resolución establece que el Plan está destinado a “*personas de los distritos más excluidos del conurbano bonaerense y tiene por objeto y por sujeto a barrios, villas, comunidades, aglomerados urbanos de alta vulnerabilidad social*”, sectores en los cuales se registra con mayor frecuencia la falta de terminalidad de los niveles obligatorios de la educación, lo cual redundaría en una situación desventajosa para estas personas en el plano laboral y social. En los considerandos también se aclara que la Nación proveerá de los fondos financieros necesarios para el pago de los docentes, coordinadores administrativos y demás personal requerido para llevar a cabo el Plan.

Por otra parte, en el anexo de Resolución N° 3520 se dispone que el plan de estudios a seguir corresponderá a 1°, 2° y 3° año del Plan de Estudios de CENS en las orientaciones de Ciencias Sociales y Gestión y Administración, y se establece que las “comisiones” (tal es el nombre que reciben los grupos de alumnos, equivalente a un “año” o “curso” de escuela secundaria, separados en sus respectivas sedes) deberán tener un mínimo de 12 y un máximo de 20 alumnos. Si bien la modalidad del Plan es presencial, comprende un régimen basado en “tutorías” en el cual los alumnos asisten dos (2) días por semana, cursando materias cuatrimestrales en lugar de anuales. La supervisión del funcionamiento del plan está a cargo de los inspectores de Educación de Adultos de cada distrito, que son quienes elaboran el padrón docente en función de la antigüedad y calidad del proyecto pedagógico que entregan los aspirantes. En el año 2011 se aprobó la Disposición Especializada N° 27, que establece dos Especialidades propias del Plan FinES 2: “Gestión de Políticas Públicas” y “Micro emprendimientos”. Estos trayectos formativos propios del Plan responden, según lo explica la Disposición, a la necesidad de orientar la formación de los adultos a contenidos “*acordes con las necesidades y requerimientos sociales, tecnológicos y laborales y que a la vez garanticen al estudiante la prosecución de estudios superiores*”.

➤ Algunas consideraciones metodológicas

Para la realización de este trabajo se elaboró un diseño de investigación de corte cualitativo, cuyos métodos se enfocaron en el trabajo de campo etnográfico. Entre los meses de marzo a junio de 2016 se entrevistaron a los inspectores de Educación de Adultos de los distritos de Tigre, San Fernando, San Isidro y Vicente López, al tiempo que se recorrieron diferentes comisiones del Plan FinES, se analizaron documentos pertinentes, se observaron clases y se mantuvieron conversaciones informales

con alumnos, docentes y referentes de las organizaciones sociales. Además de la observación, la herramienta fundamental de esta investigación fue la entrevista en profundidad, que permitió a través de las preguntas y respuestas un intercambio significativo con los actores que hacen de nexo entre la política pública y sus destinatarios.

Una vez recolectados los datos y transcriptas las entrevistas, se analizaron los datos tomando como base el procedimiento de *teoría fundamentada*, explicado por Hernández Sampieri y otros (2010). Se realizó una primera relectura del corpus de análisis en su totalidad, y a medida que se avanzaba en la lectura se fueron completando fichas con anotaciones que surgían de la propia experiencia y recuperaban algunas observaciones detalladas en las incursiones al campo. En tercer lugar, se organizaron los datos por párrafos y se eliminó la información irrelevante, agrupando los párrafos en categorías de análisis. Una vez delineadas las categorías se las agrupó por temas, dentro de los cuales se buscaron similitudes, oposiciones, vínculos, relaciones.

En investigación cualitativa es fundamental darle sentido a las categorías con las cuales se trabaja, para identificar los significados y las relaciones entre ellas. Por este motivo, se intentó integrar las categorías en “temas” más generales que den cuenta de la identificación de significaciones que aparecen de manera repetida. Los temas son la base de las conclusiones que emergerán del análisis.

► *La implementación del Plan FinES 2 en la Región VI del GBA*

El Plan FinES 2 se comenzó a implementar en la Región VI (Tigre, San Isidro, San Fernando y Vicente López) en el año 2011; en marzo comenzó en San Fernando y Tigre, los distritos con mayor tasa de analfabetismo y los más extensos geográficamente, y a partir de agosto de ese mismo año se comenzó a desarrollar en San Isidro y Vicente López. Resulta útil a los fines del análisis distinguir cuáles son los actores sociales presentes en el proceso de implementación de esta política pública. Consideramos “actor social” a todo sujeto individual o colectivo cuya identidad le permite reconocerse con una capacidad de acción estratégica que orienta sus objetivos. Los actores sociales se “mueven”, es decir, avanzan, se expanden, se repliegan, en un contexto político y social específico, por lo cual ninguno de los actores es plenamente autónomo, sino que gozan de una *autonomía relativa*, ya que el entorno limita la persecución de sus intereses. En este caso se identificaron como actores sociales a la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, esfera política que elaboró la política pública analizada y tomó las decisiones pertinentes para su implementación; los inspectores de la modalidad de Educación de Adultos de la Región VI, que representan la esfera técnica que se encarga de la implementación concreta de la política, y los referentes de las organizaciones sociales, cooperativas y sindicatos que organizan a los grupos de alumnos que participan del plan. Estos actores sociales poseen capacidad de negociación, por lo que están constantemente interactuando entre ellos.

Siguiendo con lo anterior, ante el crecimiento de la demanda de comisiones del Plan FinES 2 en uno de los distritos el inspector a cargo manifestó haberse visto en la necesidad de reclamar a la DGCE el nombramiento de colaboradores a nivel administrativo: “A medida que fue creciendo el número de comisiones logré que me dieran otro coordinador administrativo para trabajar en la sede (...) y además un coordinador administrativo de CENS que recorre las comisiones” (Entrevista 2). Es posible inferir de los dichos del informante que el nombramiento de estos cargos administrativos son el resultado de una negociación. De la misma manera, otra inspectora entrevistada señaló que en su distrito existieron designaciones ligadas a otro de los actores en juego: “el Ministerio Desarrollo Social designaba dos talleristas (...) a las que les firmaban un contrato pero que de educación y del sistema educativo no conocían absolutamente nada” (Entrevista 1). En vistas de lo anterior, es posible afirmar que una de las características de la implementación de esta política pública radica en la autonomía relativa de los actores sociales en juego, que hace que los cuadros técnicos puedan llegar a operar como actores políticos, ya que la dinámica de centralización de las funciones en el rol de los inspectores hace que todas las responsabilidades, y por ende el control de los recursos (financieros, administrativos, pedagógicos, etc.) quede en manos de una sola persona.

Estas cuestiones generan una lógica propia hacia adentro del Plan FinES 2, que muchas veces no se condice con los lineamientos generales y objetivos específicos del mismo. La gran extensión

geográfica de los distritos, sumado a la dispersión de las comisiones, la poca cantidad de funcionarios dedicados a controles administrativos y la centralidad de las tareas en la figura de los inspectores generan una burocracia autónoma, con capacidad de garantizar su supervivencia por medio de una redirección de recursos y de beneficiarios. A su vez, la figura de los inspectores de Educación de Adultos resulta paradigmática, ya que si bien son empleados que forman parte de un cuadro administrativo, por sus funciones y su jerarquía se convierten en un actor de tipo político, con capacidad para tomar decisiones en forma unilateral. Esto surge de las entrevistas, en las cuales se enumeran las decisiones que toman con respecto a la apertura o cierre de las comisiones, elaboración del padrón y sanciones a docentes. Al respecto, uno de los inspectores consultados señaló que *“al docente que sabés que trabaja bien no lo vas a evaluar. Al docente nuevo, que recién empieza, sí le vas a observar la clase para ver cómo asesorarlo mejor”* (Entrevista 4), manifestando así un criterio propio sobre lo que se considera un docente que “trabaja bien”. De la misma forma, uno de las informantes afirmó contar con un equipo de trabajo “propio”, que le responde en forma personal: *“la mayor parte de los profesores hace años que trabajan conmigo (...) yo siempre les digo a los docentes: ustedes son mis ojos y mis oídos”* (Entrevista 2). Estas situaciones permiten verificar la doble naturaleza del rol que ocupan los inspectores de la modalidad Educación de Adultos en la implementación del Plan FinES 2, ya que no sólo actúan como cuadros administrativos sino que también ejercen una lógica política, siendo éste un claro ejemplo de la *politización de la burocracia* ya que la toma de decisiones afecta positivamente a unos mientras perjudica a otros en el reparto de recursos (Geddes, 1994).

Una cuestión fundamental en el tema de la autonomía relativa de los actores sociales es la que se refiere al manejo de los recursos económicos. Cuando estos recursos son de libre disponibilidad hay estrategias de expansión por parte del aparato burocrático, mientras que cuando hay pocos recursos disponibles esta autonomía se ve restringida. Esto puede ejemplificarse con los cambios acontecidos a partir del 2016, año en que los fondos dejaron de ser destinados por la Nación para provenir de la provincia de Buenos Aires. Una de las entrevistadas explicó que *“hasta el año pasado vos podías abrir la cantidad de comisiones que se te ocurrieran (...) ahora te dicen “no abra más del 15% de las que ya tenía, y no abra con menos de quince alumnos”* (Entrevista 1). De esta manera, es claro como ante la falta de recursos, en este caso económicos, la autonomía del aparato administrativo burocrático se limita. Asimismo, esta redistribución de los recursos genera tensiones entre los actores involucrados, ya que la pérdida de recursos implica una pérdida de poder político. Uno de los inspectores entrevistados lo explica de la siguiente manera: *“por cuestiones presupuestarias nosotros lo que hicimos fue fusionar las comisiones que tenían matrícula escasa. Tuvimos que negociar arduamente con las organizaciones, porque ninguna comisión quiere tener menos comisiones de las que tenía el año pasado”* (Entrevista 4).

Es interesante señalar, en este punto, el rol que cumplen los referentes de las organizaciones sociales que participan del Plan FinES 2. Geddes (1994) señala que la politización se produce por el interés de los políticos de mantenerse en el poder, para lo cual utilizan el aparato burocrático en función de sus propios intereses. En referencia a lo anterior, la autora describe el rol de los *“líderes políticos informales”*⁷³ (p. 149) en la construcción de redes de influencia a través de las cuales circulan los reclamos de los vecinos, los bienes, y los beneficios obtenidos a través del propio aparato estatal. Estos “líderes” trabajan de manera territorial, de forma tal que los políticos los utilizan como vías de acceso a determinadas áreas geográficas. Si bien estos líderes no pertenecen a la burocracia, se sirven de ella para alcanzar sus objetivos políticos, tal como lo señala una de las informantes: *“Los referentes de las organizaciones (...) más que un interés social tienen un interés político. (...) Todo plan de estudios es una política educativa del Estado, pero esto no implica que las organizaciones actúen en beneficio de sus propios intereses”* (Entrevista 3).

Por otra parte, una cuestión relevante es el rol que cumplen los docentes que se desempeñan en el Plan FinES 2. Según Martínez Nogueira (2002), una de las condiciones fundamentales para que se lleven adelante políticas públicas exitosas es el *compromiso político* de quienes deben implementar la política, tanto en los aspectos administrativos como en el territorio. En este sentido, y siguiendo los testimonios de los entrevistados, es posible afirmar que el Plan FinES 2 se implementó en forma exitosa gracias al compromiso de quienes se ocuparon de su implementación, tanto desde las esferas de gestión como en el territorio. Además, es importante señalar que la implementación de esta política

73 La traducción es mía.

pública se dio como un proceso de interacción entre los distintos componentes del aparato estatal. En palabras de una de las entrevistadas “*es un poco un ida y vuelta (...) las organizaciones hacen el trabajo territorial, (...) relevan, detectan que hay personas que no terminaron el nivel secundario y hacen una preinscripción*” (Entrevista 3). Lo dicho hasta el momento permite sostener que la implementación de una política pública no es un proceso lineal sino que existen espacios de negociación política en los que los actores compiten para apropiarse de los recursos materiales y simbólicos. En el caso que se trata aquí, tanto los inspectores a cargo de la implementación del Plan FinES 2 en la Región VI de la provincia de Buenos Aires como las organizaciones, el Ministerio de Desarrollo Social y la dirección General de Cultura y Educación son actores sociales que negocian en la arena política. Esta negociación se lleva a cabo en el mismo acto de la implementación de la política, de ahí que la entrevistada describa a la relación con las organizaciones sociales como “un ida y vuelta”.

➤ *Conclusiones: el rol del Estado y la cuestión del poder*

El caso concreto de la implementación del Plan FinES 2 en la Región VI puede servir de ejemplo para reflexionar sobre las formas que asume la burocracia en el Estado moderno actual, sus desafíos y sus limitaciones. Según Colino y Del Pino (2000), para el sociólogo Max Weber una característica clave de la sociedad moderna es el desarrollo de un aparato burocrático que opera funciones de dominación legal en sentido amplio, ya que mediante dicho aparato el Estado *garantiza la legitimidad de su dominación*, es decir la obediencia a una persona no en virtud de su derecho propio, sino según reglas instituidas que establecen a quién y en qué medida obedecer. Esta dominación tiene su fundamento último en el uso monopolístico de la violencia física legítima. En este marco, la burocracia resulta fundamental para la dominación efectiva por parte del Estado moderno, el cual nace con la separación de los dueños de los medios de producción de los medios de coacción (O'Donnell, 1984). Al ser el Estado el que monopoliza el uso de la violencia legítima, mientras que los capitalistas son los propietarios de los medios de dominación económica, se produce una separación tal que el Estado se representa a sí mismo como “impersonal”, cuando en realidad es el garante encubierto de la dominación de la sociedad. Esta dominación encubierta se efectiviza mediante el aparato racional burocrático. A través de la implementación del Plan FinES 2 se pueden observar las formas de dominación institucional que asume el Estado desde las acciones cotidianas, las rutinas diarias que pasan desapercibidas pero que otorgan el sostén y organización que sostienen a la sociedad capitalista. En la negociación con los referentes sociales, la designación de los docentes por medio de padrones elaborados por la propia inspección, la formación de un equipo de trabajo “propio” y las decisiones referidas a la apertura o cierre de comisiones, los inspectores, como parte activa de un entramado burocrático estatal, colaboran con la reproducción de la sociedad en tanto sistema capitalista.

Por otra parte, toda política pública opera dentro de un campo de fuerzas. Esto significa que si bien las políticas públicas emanan y son legitimadas desde las esferas políticas que las diseñan e instrumentan, su implementación se enfrenta a las permanentes negociaciones de poder por parte de los actores sociales involucrados. Estas *relaciones de poder* generan dominación, entendida como legítima porque los dominados encuentran que está justificada. Weber define el poder como la posibilidad de imponer la propia voluntad a otros dentro de la estructura social. El poder reside no en el individuo, sino en la posición que éste ocupa dentro de la trama de relaciones sociales. En el caso del poder político, este nivel de superioridad le otorga la capacidad de tomar decisiones cuya garantía es el uso legítimo de la violencia física (Colino y Del Pino, 2000). En este caso es claro que el poder se concentra en el rol que ocupan los inspectores de la modalidad de Educación de Adultos, quienes por el lugar que ocupan en la estructura burocrática pueden tomar decisiones y disponer de los recursos. Este poder conferido por su ubicación en la jerarquía social es lo que les permite negociar con los otros actores en posición ventajosa, ya que su situación de poder le concede autonomía relativa para influir en el proceso de implementación de la política pública.

Por último, otra característica de la burocratización señalada por Weber es la *despersonalización*: en las sociedades burocratizadas los funcionarios administrativos se limitan a cumplir con sus funciones sin consideración de las personas, actuando en todos los casos en forma abstracta (Colino y Del Pino, 2000). En el caso analizado, se comprueba efectivamente lo contrario: las relaciones que

establecen los inspectores, tanto con sus subordinados como con sus superiores jerárquicos, e incluso con los destinatarios de las políticas públicas son relaciones personales, en las cuales hay una fuerte cuota de valoración personal. En relación con lo anterior, el mayor obstáculo para la implementación del Plan es la *centralización* de las responsabilidades pedagógicas y administrativas en la figura de los inspectores. Se concluye entonces que la aplicación de esta política de Estado no se apoya integralmente en la normativa y en el aparato burocrático, sino que tiene un fuerte componente político y de vinculación personal y afectivo por parte de los actores involucrados.

» Bibliografía

- » Colino, C. y Del Pino, E. (diciembre, 2000). "Las dos caras de la administración burocrática en la obra de Max Weber", en Revista Ciencias Sociales, N° 19.
- » Geddes, B. (1994). *Politician's Dilemma: Building State Capacity in Latin America*, University of California Press, Berkeley (chapter 6).
- » Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). D.F., México: McGraw Hill.
- » Martínez Nogueira, R. (octubre, 2002). "Las administraciones públicas paralelas y la construcción de capacidades institucionales: gestión por proyectos y las unidades ejecutoras", en Revista del CLAD Reforma y Democracia, N° 24, Caracas.
- » O'Donnell, G. (1984). "Apuntes para una teoría del Estado", en Oszlak, O. (comp.) *Teoría de la burocracia estatal*, Paidós, Buenos Aires.
- » UNICEF. (s/f). *La educación en cifras. Indicadores seleccionados para la caracterización del sistema educativo*. Recuperado de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/buenos_aires.pdf

Otras fuentes consultadas

- » República Argentina. Ley Nacional de Educación N° 26.206. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf.
- » República Argentina. Provincia de Buenos Aires. Ley de Educación Provincial N° 13.688. Recuperado de: <http://www.gob.gba.gov.ar/intranet/digesto/PDF/113688.pdf>
- » [Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación](#). Resolución N° 3520.
- » Provincia de Buenos Aires. [Dirección General de Cultura y Educación](#). Disposición Especializada N° 27.