

Escuela y diversidad cultural en la educación primaria de personas jóvenes y adultas en Santiago del Estero, Argentina

RAÚL ESTEBAN ITHURALDE* | ANA GABRIELA DUMRAUF**

En este trabajo exploramos las formas en que se nombra y procesa la diversidad en escuelas y centros de educación básica de adultos en la ciudad de Santiago del Estero (Argentina) y zonas urbanas y periurbanas aledañas. Para ello analizamos la normativa a nivel nacional y provincial; realizamos observaciones participantes en ocho de dichas instituciones, donde además entrevistamos al personal docente y directivo, así como al estudiantado. Encontramos que el personal docente y directivo ejerce un trabajo comprometido a favor de construir una matrícula para estas instituciones escolares, con el propósito de evitar la exclusión educativa. Este personal reconoce la diversidad del estudiantado en cuanto a sus saberes escolares, generacionales y de necesidades, pero invisibiliza la diversidad sociocultural en un sentido amplio. Finalmente, caracterizamos estrategias para el abordaje de la diversidad, mayormente homogeneizantes, que construyen geografías situadas de inclusión/exclusión en estas instituciones educativas.

This paper explores the ways in which diversity is named and processed in schools and Adult Basic Education centers in the city of Santiago del Estero and its surrounding urban and peri-urban areas. In order to do this, we examined the regulations at both the national and provincial level and carried out a series of participant observations in eight of these institutions. Furthermore, we interviewed members of the teaching and management staff as well as the students. We found that the teaching and management personnel carry out a committed work in favor of building a diverse student body which avoids educational exclusion in their institutions. The staff acknowledges the diversity of the students in terms of their school and generational knowledge as well as their needs, but makes sociocultural diversity in a broad sense invisible. Finally, we identified that the strategies for approaching diversity in place in these institutions are mostly homogenizing and tend to develop "situated geographies" of inclusion / exclusion.

Recepción: 4 de septiembre de 2019 | Aceptación: 21 de abril de 2020
DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59593>

* Investigador asistente del Instituto de Estudios para el Desarrollo Social de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE/CONICET) (Argentina). Doctor en Ciencias Químicas y especialista en investigación educativa. Líneas de investigación: educación de personas jóvenes y adultas; construcción con participación de nuevas propuestas pedagógicas en educación en ciencias, ambiental y en salud; educación en movimientos y organizaciones sociales. Publicación reciente: (2020), "Pensando una educación popular en ¿ciencias?", *Cadernos de Pesquisa*, vol. 50, núm. 175, pp. 176-208. CE: ithu19@gmail.com

** Profesora titular de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Doctora en Física. Líneas de investigación: educación en ciencias naturales, ambiental y en salud; propuestas pedagógicas participativas con docentes; movimientos sociales. Publicación reciente: (2020, en coautoría con S. Cordero), "Un enfoque participativo para la formación docente continua en la Educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud", *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 17, núm. 1, pp. 1-15. CE: gdumrauf@fahce.unlp.edu.ar

Palabras clave

Desigualdad educativa
Desigualdad social
Diversidad
Educación de adultos
Interculturalidad

Keywords

Educational inequality
Social inequality
Diversity
Adult education
Interculturality

INTRODUCCIÓN

En América Latina, la educación de personas jóvenes y adultas (JyA) se caracteriza por tener entre sus destinatarios a poblaciones vulnerables (Messina, 2016). Lidia Rodríguez (1996: 83) sostiene que el “adulto de la educación es un eufemismo que oculta que el destinatario es un ‘marginado pedagógico’, lo que, sabemos, significa también que pertenece a sectores sociales subordinados, lo cual es bastante independiente de su edad cronológica”. La práctica de la educación primaria de personas JyA en Argentina ha sido caracterizada como de educación compensadora; en ella, los docentes carecen, mayormente, de formación específica en la modalidad (Blazich y Ojeda, 2013; Lorenzatti y Ligorria, 2016). El estudiantado suele tener una heterogeneidad de trayectorias escolares truncadas, expulsivas y teñidas por la sensación de fracaso (Kurlat, 2007). La vulneración de múltiples derechos humanos forma parte de numerosas causas cotidianas de deserción de las escuelas de personas JyA: necesidades laborales (en general informales y en condiciones de vulneración de sus derechos), familiares que requieren cuidados (mayores, infantes, personas enfermas, etc.) y migraciones, entre otras. A lo anterior se suma la gran diferencia entre las demandas potencial y efectiva¹ hacia la modalidad (Llosa *et al.*, 2001). La mera asistencia a los establecimientos educativos no implica una inclusión efectiva, ya que para ello es necesario que haya una semejanza de aprendizajes respecto a la educación de niños y niñas; una escucha de las historias de vida del estudiantado; un respeto a sus saberes, experiencias y cultura; y una enseñanza que busque desatar los nudos (provenientes mayormente de marcas de enseñanza y de exclusión) que obstruyen el aprendizaje (Kurlat, 2007; 2014).

En este trabajo tenemos como objetivos analizar las formas en que el personal docente y directivo de la educación primaria de personas JyA describe al estudiantado, entendidas como formas de clasificación social (Bourdieu, 2012), e identificar las estrategias (institucionales, pedagógicas, didácticas) que recrean. Nos interesan particularmente las formas en que se procesa la diversidad socio-cultural en estas escuelas (López, 2012), es decir, qué sentidos se le otorga y qué estrategias se construyen con relación a ésta. Buscamos acercarnos a las formas sociales en que se nombra y describe a la diversidad existente en las aulas, en relación, además, a las trayectorias de formación de las y los docentes. Un último objetivo es reconstruir distintas prácticas de estatalidad (Das y Poole, 2004) que se llevan a cabo en estos espacios educativos, esto es, ciertas formas en que los agentes estatales (en nuestro caso, el personal escolar) actúa y se muestra hacia estas poblaciones subalternizadas (poblaciones en los márgenes de la visibilidad simbólica y en las periferias territoriales), redefine en el proceso políticas públicas y moldea de maneras particulares las políticas de regulación y disciplinamiento.

REFERENTES TEÓRICOS Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

Para el análisis de la diversidad cultural recurramos construcciones teóricas realizadas por el materialismo cultural (Williams, 2009; Willis, 2017). Esta corriente concibe a la diversidad cultural a partir de la experiencia (de clase). Paul Willis (2017) sostiene la existencia de diversidad de culturas en las escuelas secundarias, relacionadas con la experiencia de clase, con el grupo de identidad dentro de la escuela y con la generación. Consideramos que la clase no puede explicar por sí misma

¹ La demanda potencial alude a aquella población de 15 años o más que no ha concluido su escolarización primaria y no asiste a establecimientos educativos. La demanda efectiva está constituida por “las aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en experiencias de EDJA [educación de jóvenes y adultos] en un momento determinado” (Llosa *et al.*, 2001: 28).

la experiencia de los sujetos, en cuanto que se entrelazan y retroalimentan distintas dimensiones a través de las cuales se producen formas de clasificación y jerarquización (de clase, racial, étnica, de género, generacional, entre otras) para constituir experiencias de opresión diferenciales (Crenshaw, 1991). Entendemos a la diversidad cultural como una construcción sociohistórica, situada temporalmente y en los territorios, y sujeta a distintas relaciones de poder (Briones, 2007). Nos alejamos así del uso estático, esencializador y con fines uniformizadores del concepto de cultura que ha predominado en las políticas educativas, la formación docente y las prácticas de enseñanza en Argentina (Martínez y Diez, 2019). La diversidad cultural se refiere, entonces, a la heterogeneidad de saberes escolares (como la literacidad y la numeralidad, sobre las ciencias sociales y naturales, etc.) y también a lo relativo a los múltiples ámbitos de la vida social (lingüístico, familiar, religioso, espiritual, laboral, recreativo, artístico, sexual, político, comunitario, de género, moral y generacional, entre otros) (López, 2012; Williams, 2009).

En Argentina, las indagaciones sobre la diversidad en espacios escolares han analizado los usos de la diversidad (Neufeld y Thisted, 1999); estos estudios encontraron que en los discursos se invisibiliza a las desigualdades sociales y se estigmatiza a unos Otros subalternos (por su condición étnica, de inmigrantes, de pobladores rurales “atrasados”, etc.). En la educación primaria de JyA, la diversidad suele ser la característica imperante en las aulas, identificada en torno a los ejes de literacidad y numeralidad (Broitman, 2012; Kurlat, 2014; Lorenzatti, 2007), así como de heterogeneidad de experiencias de vulneración (Kurlat, 2007). Desde México, Gloria Hernández Flores (2018) invita a reconocer la heterogeneidad cultural presente en la educación de personas JyA sin invisibilizar la desigualdad, también a promover prácticas educativas que fortalezcan lo colectivo como ámbito fértil para la valorización de la diversidad.

A la vez que ámbito de hegemonía, las escuelas son también espacios de resistencias y de existencia de heterogeneidad (Ezpeleta y Rockwell, 1983). En éstas, sus agentes están sujetos a diversos mecanismos de control y represión articulados por la burocracia estatal y de violencia simbólica ejercida desde otros ámbitos que deben ser constantemente actualizados para ser efectivos (Bourdieu, 2014). Recuperamos la analogía de imaginarnos al Estado como un caleidoscopio (Bourdieu, 2014), con múltiples y variadas facetas y formatos de intervención y ejercicio de la violencia en un mismo espacio, que juega un papel preponderante en la legitimación de procesos de clasificación social (Corrigan y Sayer, 2007). Estas clasificaciones son incorporadas por los agentes (Bourdieu, 2012) (en nuestro caso, estudiantes —y sus familias y vecinos— y el personal escolar), en procesos no exentos de oposiciones y resistencias. Dichas clasificaciones pueden reflejar diferentes perspectivas acerca de la diversidad cultural. La perspectiva multicultural propone una coexistencia de culturas sin hacer referencia a las asimetrías y violencias que históricamente se han producido entre distintos grupos socioculturales, y que generan “relaciones de segregación y discriminación” (Schmelkes, 2008: 652). A esta perspectiva en la educación, Díaz y Rodríguez de Anca (2014) denominan interculturalidad funcional. Para la educación de personas JyA, Schmelkes (2008) propone una educación intercultural que recupere la historia colonizadora y de dominación previa, reconozca las asimetrías actuales, tenga como horizonte la igualdad, y no esté sólo dirigida a los grupos minorizados o subalternos, sino, sobre todo, a los dominantes o hegemónicos. Se trataría de una interculturalidad crítica y extendida (Díaz y Rodríguez de Anca, 2014).

Nuestro estudio se realizó en la provincia de Santiago del Estero, Argentina. Esta jurisdicción tiene uno de los índices más altos de analfabetismo en el país (4 por ciento de la población mayor de 10 años se autopercebe como

tal) (INDEC, 2010). El 20 por ciento de la población santiagueña mayor de 15 años carece de terminalidad² primaria, cifra que duplica la media nacional.

En un trabajo anterior reconstruimos las características de la educación primaria de JyA en Santiago del Estero (Ithuralde y Dumrauf, 2019). Entre las más destacadas encontramos: una población estudiantil joven (en su inmensa mayoría menor de 30 años), cuyos derechos humanos fundamentales han sido vulnerados (acceso al trabajo registrado, a la salud y educación pública, a la vivienda en condiciones adecuadas, etc.). Existe una baja demanda efectiva para esta modalidad, en comparación a la alta demanda potencial relevada y un alto desgranamiento.³ El personal docente tiene su origen socioeconómico y cultural mayormente en los sectores populares y ha estudiado la carrera de Profesorado de Educación Primaria no como vocación, sino como la mejor opción disponible en sus diversas situaciones de vulnerabilización, como estrategia práctica de reproducción social. El personal docente posee, en general, título específico para el ejercicio en la modalidad de personas JyA, aunque menciona una pobre formación docente en las particularidades de dicha modalidad. Las/los docentes describen al estudiantado desde sus carencias, que consideran es igualmente descuidado por el Estado (en su salud, integridad física, formación, en los espacios materiales que les son asignados para trabajar, etc.), y mantienen un importante compromiso hacia su labor.⁴ Muchas de las estrategias que despliegan han sido construidas en su práctica, por lo que su “saber docente para actuar en es-

tablecimientos de JyA se configuraría entonces como un oficio, aprendido en la experiencia y apoyado sobre colegas de mayor antigüedad que también así lo han construido” (Ithuralde y Dumrauf, 2019: 59). La modalidad no cuenta con un diseño curricular propio (las/los docentes dicen planificar mayormente en función de los núcleos de aprendizaje prioritarios)⁵ y, en su gran mayoría, utiliza edificios compartidos con otras instituciones, en calidad de “prestados”. Toda la educación primaria de personas JyA se encuentra en condiciones de desigualdad respecto a la modalidad de niños/niñas del mismo nivel.

METODOLOGÍA

Desarrollamos una investigación cualitativa, de corte exploratorio, realizada con un enfoque interpretativo (Carr y Kemmis, 1988). Se realizaron observaciones participantes y entrevistas semiestructuradas en cinco escuelas de educación básica de adultos (EEBA): tres en la ciudad de Santiago del Estero, una en la ciudad de La Banda y otra en Termas de Río Hondo, de las 13 que existen en todo el territorio provincial; y en tres centros de educación básica de adultos (CEBA), escuelas de personal único, en los pueblos más cercanos del interior de la provincia: Forres, Pozo Hondo y Clodomira. Los CEBA y las EEBA fueron elegidos con el fin de abarcar una diversidad de espacios geográficos, de sectores socioeconómicos que atienden a los mismos, así como la situación de la dirección y del personal.⁶ Se eligieron observaciones participantes y entrevistas semiestructuradas como técnicas de recolección

2 En el sistema educativo argentino, la terminalidad se refiere a la culminación de un nivel u oferta de estudio. En nuestro caso, a la obtención del título de primaria.

3 El desgranamiento refiere al porcentaje de estudiantes que inscritos en un curso escolar no aparecen en la matrícula al año siguiente por procesos de exclusión, abandono, etc.

4 Por ejemplo, el cuerpo docente realiza trabajo de campo en los territorios de las escuelas para acercar posibles estudiantes a ellas y también realiza frecuentes visitas domiciliarias a los estudiantes que exhiben ausentismo reciente para intentar que retomen la escolaridad.

5 Los núcleos de aprendizaje prioritarios son contenidos elaborados a nivel nacional por el Consejo Federal de Educación. Guían la producción de los diseños curriculares provinciales, en este caso, del nivel primario en la modalidad de educación común (para niños y niñas).

6 Indica la situación en que se encuentra el cargo docente (y de trabajo): si el cargo se encuentra ocupado, y si lo está en carácter de titular, provisional o suplente.

de información que permitieran primeras inmersiones en el campo en un doble relevamiento: de manera contextual y mediante interacciones personales con los actores.

Las observaciones realizadas en escuelas y centros consistieron en acompañar una jornada de un curso de cada institución, desde la apertura a la finalización del horario escolar, y fueron registradas en cuadernos de campo (con notas durante las mismas, aumentadas en los días posteriores en relecturas del cuaderno). Se entrevistó a la totalidad del personal de estas instituciones educativas —personal directivo, docente y celadores— aclarando a cada persona las condiciones en que se realizaba el estudio y el carácter voluntario de la entrevista. Se realizaron 23 entrevistas en total, sobre una población total de la provincia de 313 personas entre docentes y personal directivo (DINIEE, 2016). A los/las docentes y directivos se les preguntó por su trayectoria (de formación y laboral), cómo eligieron o llegaron a ser docentes en la educación primaria de JyA, cómo seleccionaban los contenidos a enseñar y cómo describirían a sus estudiantes. Las entrevistas fueron grabadas en audio y, posteriormente, transcritas en su totalidad. Se realizaron, además, 25 entrevistas a estudiantes.

Se recogieron normativas respecto a la educación primaria a nivel nacional y provincial: la Ley de Educación Nacional N° 26.260 de 2006 (LEN) y los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) (CFE, 2012).

Se recurrió al análisis de contenido (Bardin, 1977) con el fin de desarrollar una generación conceptual. Inicialmente se pre-analizó la información recogida y para ello se recurrió a la atención flotante como herramienta: relectura de los documentos, los registros de campo y las notas de las entrevistas; escucha de los audios y lectura de las transcripciones de las entrevistas. A partir de este pre-análisis construimos las dimensiones para el análisis de la información y, a partir de éstas, se organizaron los datos construidos; éstos fueron

sometidos a diversas rondas de análisis, en espiral, con el fin de articular teoría y empiria. Así, los datos se fueron categorizando en torno a: diversidad/heterogeneidad y estrategias pedagógico-didácticas. En este proceso triangulamos los datos construidos a partir de las entrevistas, las observaciones participantes, la información documental y las conclusiones de anteriores trabajos sobre la educación primaria de JyA.

CLASIFICACIÓN DE LA DIVERSIDAD ESCOLAR

La normativa

En las últimas décadas ha habido un movimiento hacia una valorización positiva de la diversidad en el espacio público, tanto en materia de derecho internacional como en las constituciones nacionales en América Latina, aunque limitada a los pueblos indígenas y, en algunos casos, a afrodescendientes (Corbetta *et al.*, 2018). En Argentina, en 1994 la Constitución Nacional reconoció mayores derechos a los pueblos indígenas. Las LEN (y antes la Ley Federal de Educación de 1993) reconoció el derecho a la educación en lenguas nativas. En este sentido, paradójicamente, mientras la gubernamentalidad neoliberal cercenaba —y continúa cercenando— los derechos colectivos y personales universales, también ha ido reconociendo derechos específicos de minorías subalternizadas (Briones, 2007).

La LEN establece en la definición de contenidos curriculares comunes al país:

...que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad (LEN, 2006: Art. 54).

Este encuadre también aparece en los NAP para la educación primaria:

Las propuestas de enseñanza deberán buscar un equilibrio e integración entre saberes de carácter universal y aquéllos que recuperan los saberes sociales construidos en marcos de diversidad sociocultural; entre saberes conceptuales y formas diversas de sensibilidad y expresión; entre dominios y formas de pensar propios de saberes disciplinarios específicos y aquéllos comunes que refieren a cruces entre disciplinas y modos de pensamiento racional y crítico que comparten las diferentes áreas/disciplinas objeto de enseñanza (CFE, 2012: 10).

Los NAP proponen la inclusión de la diversidad cultural sin una historización en cuanto a orígenes de los saberes, sus procesos de construcción, experiencias, vivencias y trayectorias de las/los estudiantes, docentes, personal no docente y familias que asisten a las instituciones educativas. No hacen referencia a la situación de desigualdad en que se transmiten, recrean y difunden las producciones culturales de los grupos sociales subalternizados, ni mencionan la necesidad de problematizar cómo las diferencias culturales se transforman, a través de mecanismos sociales, en desigualdades. Por el contrario, parecen pretender “buscar un equilibrio” entre los saberes de carácter universal (que son los saberes particulares de ciertos grupos sociales que han logrado presentarlos como universales) y los “saberes sociales construidos en marcos de diversidad sociocultural”. Estos documentos sostendrían una perspectiva de interculturalidad funcional (Díaz y Rodríguez de Anca, 2014).

Un día en la escuela primaria de jóvenes y adultos: un contexto de invisibilización

El relato de la entrada a una de las EEBA que fueron parte de este estudio podría considerarse una descripción arquetípica del inicio de un día en las instituciones estudiadas.

Un patio, con piso de cemento, rodeado por aulas. En el frente hay un mástil. Frente al mástil hay ocho personas ordenadas en dos

filas, una de mujeres y otra de varones (sólo dos). Junto al mástil una mujer con guardapolvo que entrega la bandera a otra mujer con guardapolvo azul (una docente). Bajo la galería cinco mujeres con guardapolvo (todos azules, pero modelos diferentes) y un varón sin guardapolvo. La mujer con la bandera agarra la cuerda del mástil, cuelga la bandera. Comienzan a recitar todas/os la oración a la bandera mientras izan la misma. Termina. La mujer con guardapolvo habla acerca de la asistencia. Luego les dice que vayan a sus aulas.

Me acerco a preguntar por la directora (me habían dado su nombre en la Dirección General de Modalidades Educativas). Me indican quién es, me presento, le comento que quiero realizar una serie de entrevistas y observaciones en la escuela por un proyecto de investigación que ya fue autorizado desde la Dirección del Ministerio de Educación (le entrego la autorización). Me lleva a un aula que usa como dirección (“ni dirección tenemos en esta escuela”, me comenta), y habla acerca de los problemas de tener en guarda muchos papeles y documentos sin el espacio adecuado. En la puerta del aula hay dos carteles que indican la sección que ocupa este espacio a la mañana y cuál a la tarde. Lo mismo en las demás aulas. El aula tiene un pizarrón, sobre el pizarrón un abecedario, cada letra con el dibujo de un animal. En las paredes hay colgados muchos afiches hechos a mano, varios sobre próceres de la Independencia. También algunas ilustraciones de la revista *Billiken* [una revista infantil]. En el fondo hay dos armarios. Esta imagen, con las diferencias propias de cada curso, se repite en el resto de las aulas ocupadas por esta EEBA.

Me quedo hasta el final del turno. Nuevamente, ahora unas 16 personas, se forman en fila frente al mástil (dos se han ido porque el colectivo que los lleva a su barrio tiene su último recorrido antes que finalice el horario escolar). Ahora hay varias motos bajo la galería. Otra vez están separados en dos filas paralelas, una de mujeres, otra de varones. Varias

mujeres están acompañadas por niños/as. Se repite la secuencia: ahora un varón va hacia el mástil, baja la bandera, la desengancha, se la da a una docente con guardapolvo que la toma. Cinco docentes mujeres con guardapolvo y un docente varón sin guardapolvo (y yo) miramos la escena. La docente frente al mástil despide a los/las estudiantes (llamándoles “chicos”). Todos se retiran (cuaderno de campo, 2017).

En el registro se evidencian ausencias. Las aulas están decoradas con afiches producidos por los/as niños/as de la mañana o la tarde y por ilustraciones pensadas para ellos, tomadas de revistas infantiles, y el nombre del aula sólo indica quiénes ocupan ese espacio por la mañana y por la tarde, nada dice sobre quiénes la ocupan por la noche. Del mismo modo, se mantienen los rituales de las escuelas de infantes: izar la bandera, formarse separados por género, recitar la oración a la bandera, entre otros. Es una educación de una cultura escolar de infantes recreada para otros grupos socioculturales. Reproducción de rituales que sostienen y legitiman la diferenciación social entre los géneros (entre estudiantes y también entre docentes, como se evidencia en el uso diferencial de guardapolvos), que refuerza las desigualdades. La educación de JyA se constituiría en la más periférica o subalternizada, en la que ni siquiera parecen existir los espacios para nombrarse.

Reconocimiento de la diversidad de las/los estudiantes de JyA

Más de un tercio de las/los docentes entrevistados se refirieron a los estudiantes como un conjunto heterogéneo o diverso, sin que hayamos preguntado sobre estas cuestiones. La primera característica, mencionada de forma unánime en cuanto a la diversidad, es la edad. Es una primera gran diferencia que se puede observar en las aulas de JyA respecto a la escolarización de niños, que son espacios graduados, con escasa variabilidad de la edad,

ya que se busca normalizar este aspecto para cada curso. Aunque en las escuelas de JyA la población joven es mayoritaria (Ithuralde y Dumrauf, 2019), conviven en ellas personas de una amplia franja etaria, desde los 14 años hasta los 50, o incluso 70 u 80 años.

Vamos a empezar primero a describir desde las edades. Tengo desde los 15 en este momento en el grado hasta los 50 años, esa es la edad que varía desde adolescentes hasta personas adultas (docente 2, 2017).

Una segunda característica es la existencia de una diversidad de niveles de conocimiento y conceptualización entre el estudiantado:

...en cuanto a los conocimientos también, es muy heterogéneo (docente 6).

[Diversidad] pedagógica también, vienen con distintos niveles, a pesar que estén en mismo ciclo, niveles muy distintos (docente 19).

En algunos casos, el tiempo transcurrido desde que asistieron por última vez a la escuela se relaciona con los niveles de conceptualización de los contenidos escolares, lo cual se iría reduciendo a medida que transcurre el tiempo:

Entonces hay diferencias de edades y diferencias de conocimiento también. Hay algunos que han dejado la escuela hace 20 años y algunos que no, que hace 4 o 5 y que tienen algo frescos los conocimientos (docente 1, 2017).

Gente con conocimientos previos que fueron a la primaria, otros con conocimientos muy dormidos y otros sin conocimientos (docente 3, 2017).

Finalmente, y en menor medida, se registra una diversidad de experiencias, culturas, trayectorias:

No tenemos bibliografía para trabajar con estos chicos, con estos alumnos, que vienen de distintas realidades (docente 6, 2017).

Hay chicos que tienen ciertos conocimientos que otros no tienen. No es que vienen vacíos aquí. Aquí algo traen, experiencia de vida [pausa] muchísima, ¿sí? ¿Me entiendes? Quizá no te sepan el algoritmo de alguna operación, pero mentalmente te lo pueden resolver, ¿está? (docente 5, 2017).

Una característica única, así, no tienen los adultos, porque hay distintas clases. Vienen chicos de 15 años, 18, 20, hay chicas que vienen con hijos y vos tienes que estar preparado para saber sobrellevar, para saber trabajar con esas personas. Y vos ves la diferencia que hay, porque muchas veces hay chicos que vienen por pasar el tiempo nomás, pero no es porque les interese. Pero hay otras personas ya mayores que vienen del trabajo a la casa, y de la casa vienen acá a la escuela porque les interesa terminar sus estudios. Mayormente ellos, los adultos, vienen porque quieren aprender, tienen ganas de seguir aprendiendo. Y bueno, nosotros también a la vez aprendemos de ellos (docente 9, 2017).

Se manifiesta, entonces, una identificación de la diversidad, pero que no está relacionada con una reflexión en torno a la alteridad en la mayoría de los docentes entrevistados. Entendemos a este ejercicio como uno en el que el personal docente se responsabiliza de comprender a estas otras personas y busca escucharlas, sentir las y verlas, sin referirlas siempre a los propios esquemas de percepción y acción (Bourdieu, 2015; Magendzo, 2005).

La categoría que más aparece para registrar la diversidad tiene que ver con la edad, la generación, y con caracterizaciones distintivas de los estudiantes según se trate de varones o mujeres jóvenes (habiendo una distinción por género) o bien de personas adultas (de quienes también los/las docentes pueden

aprender). Identifican a personas que asisten a las escuelas con deseos de aprender (personas mayores en general) y otras personas a las que la escuela no parece interesarles (jóvenes varones que “vienen a pasar el tiempo”). La diversidad generacional, entonces, estaría relacionada con la diversidad de intereses hacia la escuela y el trabajo escolar.

Una segunda categoría tiene que ver con una diversidad de aprendizajes construidos, pero no de cualquier tipo, sino casi exclusivamente de aprendizajes escolares. En esta clasificación, el tiempo transcurrido desde la última experiencia de cada estudiante en el sistema educativo adquiere mucha relevancia. Es una diversidad de déficits (Skliar, 2008), de distancias de saberes escolares construidos, según las/los docentes entrevistados, respecto a lo esperable para el ciclo que cursan las/los estudiantes. Finalmente, cuando se registra una diversidad de experiencias (aunque nunca se alude a una diversidad cultural), ésta se analiza desde la óptica de los aprendizajes escolares construidos a partir de ella.

“Chicos con problemas”: una descripción del estudiantado desde las carencias

Otra categoría utilizada por docentes y personal directivo para describir a sus estudiantes es la de “chicos con problemas”. Los problemas tienen que ver mayormente con el consumo de drogas de uso no permitido, o al menos no autorizado sin receta médica (psicotrópicos o “pastillas”) (exclusivamente en varones); con embarazos adolescentes (exclusivamente en mujeres); problemas penales (exclusivamente en varones); la falta de compromiso y la asistencia como contraprestación de planes sociales; la falta de contención familiar.

siempre me han dicho “¡Uy!, ese nivel, con esos chicos, con problemas”, y sí, son chicos con mucho problema. Pero también ellos como que buscan contención en el maestro... Son chicos con mucho problema, la mayoría están sin papás, son solos o gente grande que tiene

hijos ya. Son chicos con falta de afecto, que buscan contención, por eso vienen a la escuela (docente 8, 2017).

Cada persona, cada individuo tiene una historia del porqué del abandono de su escolaridad, del porqué recién intenta retomarlo, y si son adolescentes qué los ha llevado a pasarse a la escuela de noche (docente 16, 2017).

Aquí es todo prácticamente igual que la primaria [de niños]. Proviene de un sector muy vulnerable. Son barrios con sector económico cultural muy bajo, con problemas de alcoholismo, drogadicción, delincuencia, embarazo adolescente. Estos jóvenes aquí encuentran la contención que no encuentran en sus familias y sociedad (docente 14, 2017).

Las personas pertenecientes a las familias de las/los estudiantes no sólo no se vinculan a la escuela (buscando dialogar con personal escolar, participando de actividades, etc.), sino que, en el discurso de los docentes, tampoco brindan apoyo a los estudiantes en su proceso escolar. Esta (no) contención de las familias aparece como uno de los principales escollos para el avance de los estudiantes en su escolaridad, al menos en la escolaridad de niños y con los jóvenes en estas instituciones escolares de nivel primario de JyA. No contención que no es solamente la falta de un apoyo pedagógico, sino también afectivo, simbólico y material. Simbólico en cuanto promover una valorización del estudio, del esfuerzo para lograr terminar el nivel primario; y material, como un apoyo económico, de materiales e infraestructura que provean condiciones más fértiles para la escolaridad. Esta asociación entre estudiantes con problemas y la no contención familiar ya ha sido reportada en Argentina en anteriores trabajos en niveles inicial y primario de niños/niñas (Neufeld *et al.*, 2015); pero lo novedoso es que se recrea en espacios donde la mayoría de estudiantes ya son sujetos emancipados de la patria potestad

de sus familias. En los varones jóvenes, además, estas problemáticas se asocian a la del consumo de drogas de uso no legal.

La necesidad económica les obliga a trabajar a estos varones, pero los empleos que se les ofrecen son “trabajos en negro”, no registrados, carentes del acceso al derecho constitucional a la seguridad social. Deben enfrentar también largas jornadas laborales, aceptar “changas” (trabajos temporales), etc. Existe una serie de circunstancias que configuran en los varones una precariedad laboral que les impide construir experiencias escolares justas, en términos de justicia social y curricular (Connell, 1997) e inclusiva. Por otra parte, sobre las mujeres jóvenes recae en exclusiva el cuidado de las y los hijos, cuestión que está naturalizada y a la que sólo se alude como una problemática para la escolarización: ningún profesor o profesora entrevistada mencionó las relaciones de desigualdad de género (ver entrevista 9, apartado anterior). Las diferencias en las trayectorias sociales entre géneros se intersectan (Crenshaw, 1991) con una exclusión (que incluye la educativa) por clase social y grupo cultural para configurar experiencias singulares de múltiples vulneraciones.

Personal directivo interrumpe la clase comentando del alto ausentismo. Menciona que no se firmarán los certificados para cobro de becas de quienes no tengan asistencia, que le han dicho de supervisión. Que comenzarán a controlar que entren a los cursos y que deben llegar temprano y quedarse hasta el final (cuaderno de campo, 2017).

...falta de compromiso sobre todo los jóvenes, los planes, se inscriben por los planes, vienen los primeros meses, o los primeros días, y después empiezan a aparecer las faltas continuas. Entonces vos tratás de revertir esa situación y a veces se complica porque no entienden. La que viene, la mayoría son mamás que tienen compromisos, pero por ahí vos has visto, vienen y están y surge en el momento un inconveniente

que se les ha enfermado el hijo y dejan de asistir a clase. Así que es una realidad realmente discontinua, digamos, en tanto los alumnos porque es muy difícil evaluar al alumno periódicamente porque no asiste (docente 4, 2017).

Muchos vienen, sí vienen a aprender. Últimos tiempos vienen porque están cobrando beca. Vemos falta de responsabilidad de ellos. Vienen 5/6 días al mes y otros días inasistencia. Y no les sirve porque lo poco que han aprendido cae en el olvido. Tienen muy poco compromiso en querer aprender (docente 13, 2017).

Aparecen así, con fuerza, “los planes”, mayormente becas, asignaciones o programas específicamente educativos o que requieren la escolarización para el cobro (como las becas Progresar,⁷ el plan “Ellas Hacen”⁸ y la Asignación Universal por Hijo⁹). Estos planes fueron mencionados solamente en tres de las EEBA que se encuentran ubicadas en la ciudad, en barrios con poblaciones vulneradas; no aparecieron en entrevistas realizadas en localidades más pequeñas o del ámbito rural. Los “planes” harían llegar a personas a la educación primaria de JyA que no necesariamente están comprometidas con su aprendizaje, ni es su deseo inicial estudiar (algunas preferirían trabajar o estudiar oficios antes que la primaria), sino como requisito de contraprestación de políticas sociales (Ithuralde y Dumrauf, 2019), lo cual diversifica aún más los intereses de los/las estudiantes y complejiza la tarea de enseñanza. Estos planes de política social y educativa implican cierta ruptura con anteriores programas focalizados (Gluz y Rodríguez Moyano, 2013), de manera que hay tensiones entre aquella modalidad y el carácter universal de la política pública, aunque no deja de ser parte de políticas compensatorias. Algunos/as docentes, aunque dicen estar de

acuerdo con las políticas “de inclusión”, explicitan que sus estudiantes sólo asisten a la escuela por los planes y carecen de compromiso con las tareas educativas y el aprendizaje escolar. Por otra parte, el personal directivo manifestó no haber sido formado para la gestión educativa, sino que ha aprendido “en la marcha” (Ithuralde y Dumrauf, 2019). Se evidencian tensiones en situaciones como en la escena narrada, en la que la directora reclama por las ausencias y pone de manifiesto una particular aplicación de una política pública social de alcance nacional.

La categorización de la población escolar anclada en sus problemas, en sus dificultades, en lo que les falta, desde el déficit (como la “contención familiar”) es, como sugiere Skliar (2008), una nueva identificación entre diversidad y marginalidad y/o pobreza. Las/los estudiantes son diversos en cuanto a la edad y en cuanto a que cada experiencia de vulneración y marginación es singular, como se ha estudiado también en otras regiones del país (Blazich y Ojeda, 2013). En un extremo de este discurso se construye a la juventud no sólo desde sus carencias, desde lo que no son, sino también como problemática (Chaves, 2005): con asistencia discontinua (por compromisos laborales los varones o por tareas de cuidado las mujeres); con problemáticas con las drogas (los varones); muchos/as con poco interés y compromiso por la escuela (van para pasar el tiempo o porque es una obligación de los planes sociales que cobran); e incluso, en ciertas ocasiones, como delictiva.

En varias entrevistas se compara a la juventud urbana con el estudiantado “adulto” de los CEBA rurales, al que se le reconocen características positivas: compromiso, portadores de saberes construidos en su experiencia vital, entre otras:

7 Becas para personas de entre 18 y 24 años de sectores de bajos ingresos que asisten a establecimientos educativos.

8 Plan social que tiene como destinatarias mujeres de bajos ingresos, con el objetivo de ofrecer una asistencia económica y formación laboral y para que puedan terminar su escuela.

9 Asignación que se entrega a madres (o padres en segundo lugar) desocupadas, que exige que las/los hijos menores de edad asistan a la escuela.

Aquí vienen jóvenes que habían sido drogadictos y no terminan de dejar. Llegan a clase medio drogados, medio conscientes, o alcoholizados. También chicos que habían estado en la cárcel. Eso no pasaba en el Interior [en un CEBA rural]. Lo que sí, respeto he recibido de ambos lados (docente 11, 2017).

Allá [en el CEBA rural] era gente mucho mayor que yo, podrían ser mis padres o tíos [ella tenía algo más de 30 años]. Aquí son chicos jóvenes que podrían ser mis hijos... Tuve que cambiar estrategias de clase al cambiar del CEBA aquí. Allí traían experiencias de vida, no era tan difícil enseñarles por lo que ya habían vivido. A estos chicos hay que buscarles distintas estrategias, incluso juegos (docente 12, 2017).

El estudiantado como personas que saben

Otra forma de categorizar al estudiantado es en tanto que poseen saberes. Esta categorización aparece en dos EEBA y un CEBA rural.

Pero matemática sabe cualquier cosa, porque el adulto sabe el manejo del dinero... Capaz que no sabe multiplicar, dividir, pero mentalmente lo hacen en la práctica, el mecanismo no lo saben, pero se dan cuenta. Ellos vienen más a aprender lengua (docente 8, 2017).

Los saberes construidos en la vida extraescolar de las/los estudiantes a quienes alude el personal docente se refieren sólo a los contenidos propiamente escolares, construidos socio-históricamente en los sistemas educativos, fundamentalmente las operaciones matemáticas, y no a los propios de las culturas de ellos/ellas. Es decir, los docentes valorizan sólo aquellos conocimientos que poseen los estudiantes vinculados a la cultura escolar hegemónica, presentes en el currículo oficial. Aunque busquen recuperar algunos de los saberes y contextos de vida de sus estudiantes, no se evidencia una preocupación por conocer o interrogarse respecto de esos/as Otros/as con quienes se interactúa, más allá de reconocer sus carencias.

El estudiantado y su deseo de aprendizaje

En una de las EEBA se calificó a los estudiantes como “personas maravillosas” o personas que quieren aprender. Esto remite a una valoración positiva de sus trayectorias sociales y de su elección de volver a la escuela. No mencionan que “vienen por los planes”. Al igual que en las anteriores (“chicos con problemas” y “personas que saben”) también se focaliza en las carencias.

Son personas maravillosas... me acuerdo de cada uno, entablo una relación tan personal con cada uno... No puedes tomar distancia. Primero que les falta muchísimo cariño. Son chicos que se defienden de la vida como pueden. Que les falta, aparte de escolarizarse, les falta no sé, aprender a pensar, aprender a mirar las cosas de otra manera. Son chicos que necesitan muchísimas cosas, muy necesitados, pero no es que solamente necesitan aprender a leer y escribir, me parece que aquí hay que hacer énfasis por otro lado, en el tema de la educación (docente 7, 2017).

Así, aun cuando haya una recuperación de los valores y decisiones de vida de las y los Otros, ésta se refiere a su relación con el sistema escolar (de volver a la escuela como personas adultas o de ir “a pasar el tiempo”), o amalgaman esta categorización junto a la de las carencias como característica definitoria de las y los Otros. Aunque hay visos de una búsqueda de la alteridad, la diversidad en esta categorización sigue imbricada con la marginalidad y la generación. Son “maravillosos/as necesitados/as”, pero nunca sujetos de derechos.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS E INSTITUCIONALES PARA ABORDAR LA DIVERSIDAD DEL ESTUDIANTADO DE PRIMARIA DE JYA

A partir de la categorización de las entrevistas encontramos tres estrategias tipo: nivelación; escuchar sus problemas y retomarlos en la enseñanza; y la educación personalizada.

Nivelación

Una primera estrategia tiene que ver con destinar tiempo de los meses iniciales de cada curso a “nivelar”. Esta estrategia apareció en todas las escuelas y centros.

Hay que nivelar. El primer mes se hace una prueba de diagnóstico que sirve para mí nada más, yo le explico al alumno que no va nota, eso me permite a mí saber qué es lo que sabe uno, qué es lo que sabe otro. Ver que se logra la nivelación, para empezar parejos. Siempre que el desarrollo sea normal, que no se produzcan faltas... (docente 1, 2017).

Trato que todos vayan a la par. Grupo que les cuesta y otros que no les cuesta. Funcionamos como mediadoras, que el que sabe le enseñe al que no sabe. Compañerismo (docente 21, 2017).

La nivelación sostendría una política de homogeneización cultural y cognitiva sobre la base de los contenidos escolares definidos a nivel central y revalorizados por cada docente (fundamentalmente herramientas culturales que se relacionan con las prácticas del lenguaje —escritas mayormente— y las matemáticas). Se define a partir de lo que es “esperable” que sepan en términos conceptuales y de herramientas y prácticas culturales escolares quienes ingresan al ciclo, y supone cierta noción de “desarrollo normal”. Esta política homogeneizadora y compensatoria (Gluz y Rodríguez Moyano, 2013) busca que las y los estudiantes superen sus déficits o carencias, evaluados de acuerdo con los contenidos prescritos por el Estado. Estas carencias comprenden también valores, así como el aprecio de la educación y del esfuerzo por terminar la primaria. Una de las tareas docentes sería, entonces, motivar para mejorar la retención y fortalecer el aprendizaje.

Esta estrategia general organiza a otras múltiples estrategias de aula, e incluye las que buscan promover aprendizajes cooperativos o de enseñanza entre pares. Se realiza un diagnós-

tico de la diversidad de saberes escolares construidos para luego, a partir de una nivelación compensatoria, homogeneizar, en términos de saberes escolares incorporados, justificado en tanto política de inclusión educativa. Este diagnóstico es necesario para poder luego planificar actividades de aula, como han mostrado también Blazich y Ojeda (2013). La nivelación, al evitar avanzar sobre contenidos propios del ciclo hasta que todas/todos hayan construido los del ciclo anterior, evita un mayor descenso de la matrícula, es decir, una mayor expulsión educativa. Ante la falta de una formación (inicial y continua) sólida en la especificidad de la modalidad de JyA, ésta es, como otras, una estrategia construida en su hacer como docentes, transmitida también desde los docentes con mayor antigüedad hacia los más jóvenes.

La diversidad (con el sentido restringido que se le asigna al término) aparece entonces como un “problema” a resolver en las aulas, es decir, una mayoría de docentes y directivos menciona estrategias y esfuerzos para trabajar con esta diversidad como límite, pero sin destacar las oportunidades y/o posibilidades que, para la enseñanza, podría aportar la misma.

Educación personalizada

La educación personalizada fue mencionada en todas las escuelas y centros a excepción de una EEBA. En esta última se describe a las personas JyA como “maravillosas”, se visibilizan sus saberes y ha tomado fuerza la estrategia de abordar la realidad y problemáticas del estudiantado. La educación personalizada refiere a construir formas de enseñanza particulares para cada grupo o persona. Reconoce la diversidad, no sólo de edades y conocimientos, sino también de formas en que los sujetos se aproximan a los objetos cognoscibles que ofrece la escuela, y las maneras en que se construye conocimiento sobre ellos.

Esta estrategia no sería incompatible con la nivelación, sino que pueden desarrollarse conjuntamente, especialmente en las etapas iniciales del curso. La educación personalizada

es mencionada fundamentalmente en el primer ciclo de la educación primaria de JyA, llamado de alfabetización.

...todos tienen sus diferentes problemas, no todos aprenden de la misma manera. El tipo de aprendizaje es totalmente diferente... Para llegar a enseñarle a los chicos hay que personalizar mucho la enseñanza (docente 10, 2017).

Es personalizada la atención, sobre todo primer ciclo, segundo... tercero ya no, se trabaja con talleres, chicos que ya se manejan solos (docente 17, 2017).

Aunque la enseñanza sea personalizada, no se reflexiona sobre qué saberes han construido las y los estudiantes, de qué formas, bajo qué condicionantes y opresiones, y a cuáles saberes podrían desear acercarse. Esta estrategia se va abandonando en los ciclos superiores, cuando los estudiantes adquieren ciertas destrezas en la numeralidad y literacidad, y la mayoría realiza las mismas actividades al mismo tiempo. En las entrevistas no se evidenció la intencionalidad de conocer cómo se ha producido el entramado didáctico y psicosocial en las/los estudiantes, un entretrejo de hilos de saberes genuinos, marcas de exclusión y marcas de aprendizaje (aquí podría sumarse un hilo respecto al lenguaje, popular o la quichua) que según Marcela Kurlat (2014), al entrelazarse, pueden obstaculizar nuevos procesos de aprendizaje. Las estrategias personalizadas se basarían en el diagnóstico de los docentes acerca de que sus estudiantes necesitan contención (afectiva), que por eso concurren a la escuela, y que son necesarias para una enseñanza exitosa en términos de retención.

Escuchar, tomar problemas y situaciones de la realidad cotidiana de las/los estudiantes

Los docentes que manifiestan utilizar estas estrategias reconocen la diversidad presente

en las aulas, que sus estudiantes han sido vulnerados en multiplicidad de formas y que han construido una serie de conocimientos acerca de la realidad que los rodea a partir de sus experiencias de vida fuera de las instituciones escolares. Sólo en tres escuelas (dos EEBA y un CEBA) los docentes describieron a sus estudiantes como personas que saben, y/o como personas “maravillosas”. Es así como se evidencian los efectos de la categorización social del estudiantado en las prácticas de enseñanza. Las/los docentes que adoptan estas estrategias buscan una vinculación emocional/afectiva con sus estudiantes: recuperan sus historias, anhelos y problemáticas para conectarlos con contenidos del currículo escolar y brindar contención. De esta manera, reconfiguran los contenidos, que adquieren nuevos campos de aplicación, y se producen renovados sentidos en torno a éstos y novedosos formatos de apropiación, al estar vinculados de manera más efectiva con las vivencias y experiencias de cada estudiante.

A mí lo que realmente me interesa es que ellos aprendan a ser personas críticas. Que aprendan a ver la realidad de sus vidas, de este mundo. Y ahí sólo se va dando que aprendan, no sé, a armar oración, las partes de texto, qué es un párrafo, sumar, multiplicar, dividir, las cuatro operaciones. Todo va solito. Empieza a venir. Ellos solos dicen “profe, ¿me enseña esto?”. Eso no está en mi currícula, no está en la currícula, pero bueno, le buscas la manera, ahí entre todos y lo das. O sea, lo que pasa es que tienes que conocerlos a ellos. Al hablar y charlar, empiezan a surgir sí, temas, que por ahí a un niño no le interesa, o no llega a tomar conciencia. Por ejemplo, el ecosistema lo enseñan en la primaria, le enseñan a los chicos, pero la significación es distinta en los chicos... Las dudas que tienen y las necesidades que tienen de aprender son distintas. Es como que, no es solamente plantearles el tema con lo conceptual nomás, sino partir de esas dudas (docente 7, 2017).

Se define qué es ser una “persona crítica” desde una perspectiva etnocéntrica que no recupera como cuestión central la transformación de la realidad a partir de los aprendizajes construidos, como sí sucede en instituciones de otras jurisdicciones del país (Praderio *et al.*, 2019), aun cuando exista un reconocimiento de la diversidad, un planteo de la necesidad de la escucha y se manifieste como objetivo la formación de personas críticas. Se cuelean también formas utilitaristas de pensar la educación donde el/la docente es quien determina qué es útil, sin considerar los criterios de sus estudiantes. Un ejemplo paradigmático son los textos escolares utilizados, que en ningún momento recuperan las formas de habla del estudiantado o narran vivencias posibles en sus territorios (cuaderno de campo, 2016 y 2017). Se construye entonces una imagen del mundo letrado en la cual los grupos socioculturales a los que pertenecen estas personas JyA no están incluidas. Contrariamente a lo propuesto en diferentes investigaciones sobre procesos de alfabetización (en las que se sugiere tender puentes hacia la propia cultura y “escribir como uno sepa”, Kurlat y Chichizola, 2017: 123), se desvalorizan las formas del lenguaje propias del estudiantado al no mostrarlas como formas socialmente legítimas de escritura. Algunos/as docentes mencionan que tuvieron la necesidad de aprender palabras en la lengua quichua para mejorar la enseñanza en los CEBA rurales. Aunque esto se sitúa en un camino hacia un cierto diálogo de saberes (Merçon *et al.*, 2014), estos docentes no explicitan la necesidad de pensar una educación intercultural en estas instituciones rurales. La lengua quichua sólo se utiliza para ciertos términos, y no como tal, de manera que se minoriza respecto del castellano. Estas reflexiones no aparecieron en las escuelas urbanas o los CEBA periurbanos, incluso cuando según nuestras observaciones muchos/as estudiantes son migrantes rurales, y ellos mismos o sus ascendientes son o han sido hablantes quichuas.

Al tomar el cargo en la ciudad, debí adaptarme a la juventud. Allá [en el CEBA rural] debía tomar cosas de la siembra para enseñar matemática. En naturales, por ejemplo, tráquea no sabían qué era, le decían corcori, a todos los órganos internos les dan palabras quichua. Yo tenía que entrar en el quichua para venir al castellano (docente 9, 2017).

Esta forma de situarse en los territorios de la educación primaria de JyA ha sido construida desde la experiencia propia de las y los docentes (junto a sus colegas) como una forma de entablar vínculos con sus estudiantes, intentando evitar su exclusión educativa (y social) aunque siga prevaleciendo la consideración del déficit. La contención se cuelea incluso en estas formas de situarse en la educación y, entonces, ésta no llega a librarse de formatos compensadores (Blazich y Ojeda, 2013).

CÓMO DESCRIBEN LOS ESTUDIANTES A OTROS ESTUDIANTES

Al preguntarles a los estudiantes qué le dirían a otra persona para contarle cómo son sus compañeras/os, apareció una descripción diferenciada de este grupo.

Son muy compañeros y es lindo cuando hacemos las cosas grupalmente (estudiante 1, 2017).

Son buenas personas y buenos compañeros. Con algunos tengo más confianza y les cuento todo lo que me pasa. Y con esa persona puedo desahogarme, contarles todos mis problemas, y sé que tendré el apoyo de esa persona y esa persona tendrá la mía (estudiante 2, 2017).

Son sociables, buenas personas y me gusta mucho el grupo de compañeros que somos (estudiante 4, 2017).

Vienen a la escuela a estudiar y trabajar (estudiante 8, 2017).

Son buenos, respetuosos (estudiante 11, 2017).

Esta descripción contrasta con la de las/los docentes entrevistados en tanto que no focalizan en las carencias, sino en sus cualidades positivas y lo que les une como grupo. El cuerpo docente y directivo no recupera esta descripción a la hora de construir al sujeto educativo con el que comparten las aulas y con quien planifican sus actividades.

ENTRE DIVERSIDADES, CARENCIAS Y ESTADO

La nivelación es la estrategia más extendida para atender y procesar en estos espacios estatales la diversidad sociocultural, entendida como un problema. Esta estrategia, que está atravesada por las marcas de la formación normalizadora de los docentes, se matizaría, en algunos casos, proponiendo una “educación personalizada”, o atendiendo a interrogantes del estudiantado para partir de allí (y no sólo de sus “ideas previas”). En otros casos se agudiza la necesidad de “nivelación”, cuando las/los docentes se aferran a ciertos presupuestos sobre lo que es normal, y cuando, además, la juventud aparece como un problema en contraste con personas adultas ya mayores que se esfuerzan y quieren aprender, y asisten con continuidad. Esta caracterización de las poblaciones juveniles como problemáticas no dialoga con las miradas que dichas personas tienen sobre sus propios compañeros y compañeras y promueve su encasillamiento en discursos esencialistas sobre la identidad. La gestión de esta diversidad, centrada en las carencias, se realiza entonces a partir de estrategias compensatorias.

Con base en el análisis realizado se puede afirmar que las/los docentes identifican la diversidad del estudiantado solamente en términos de generación (edad) y necesidades o faltas

(déficit), y no la ponen en juego en sus reflexiones, de forma explícita y consciente, salvo en escasas ocasiones. La diversidad identificada no forma parte intencionalmente de la construcción de estrategias de enseñanza, con el fin de generar intercambios entre estudiantes, conocerlos en tanto Otros/Otras, y aprender en el proceso (aprender también contenidos escolares, pero ya con otros sentidos producto de estos procesos de diálogo, como indica el docente 7) (Martínez y Diez, 2019). La diversidad lingüística sólo fue reconocida en el ámbito rural. Recientemente, a partir de sistematizar su propia práctica docente en una EEBA en la urbanidad en contexto de encierro, una de las docentes entrevistadas reflexionó sobre cómo el no incorporar el lenguaje propio del estudiantado en la enseñanza constituye una nueva opresión (Moccagatta, 2019). Lo anterior, entonces, visibilizaría cierta diversidad de la educación primaria de JyA en cuanto a la incorporación de una mirada sociocultural que valore la diversidad.

Las pocas veces que se retomó la experiencia social del estudiantado fue para motivar un aprendizaje de los contenidos escolares prescritos, es decir, no se pusieron en diálogo perspectivas de análisis desde distintos enfoques culturales, lo cual coincidiría con los lineamientos de la LEN y los NAP. Asumir la posibilidad de distintas perspectivas y comprensiones culturales implicaría generar instancias para implementar diálogos entre culturas, experiencias y vivires (Merçon *et al.*, 2014) que busquen promover la construcción de herramientas y prácticas para el intercambio entre distintos grupos socioculturales (Martínez y Diez, 2019), y que recuperen sus memorias colectivas. Sostenemos que en todas las aulas existen amplias diversidades culturales, y que en la educación de JyA son incluso más importantes por la diversidad generacional y de origen del estudiantado. La experiencia social de profesores y estudiantes es distinta, aunque la distancia en la posición de origen en el espacio social sea poca (Bourdieu, 2012); esto debido a que divergen

por sus trayectorias escolares (de cierto éxito o de exclusión, respectivamente) y sociales y, por tanto, existe una construcción distinta del *habitus* de grupo. En este sentido, sería necesario ampliar la noción de interculturalidad para abarcar grupos que no sean solamente migrantes, afrodescendientes y pueblos originarios/indígenas, y evitar centrarse únicamente en las dimensiones de raza, etnicidad y lugar de origen. En particular, nuestros datos parecen evidenciar que la dimensión de clase social juega un rol fundamental en este proceso (en cuanto, entre otras, a la experiencia social del trabajo, de crianza y lingüística), como lo planteó Paul Willis (2017) para la educación secundaria. Se amplía el concepto de cultura en la interculturalidad para incluir culturas obreras, campesinas, barriales y de orientaciones sexuales subalternizadas, así como la dimensión de la generación, religiosa y lingüística, entre otras. Voces que han sido históricamente silenciadas serían recuperadas en esta perspectiva de la interculturalidad. “Voces bajas” que permitirían quebrar las certezas de los relatos apropiados como de sentido común a partir de la experiencia escolar modernizante, las afirmaciones de los grupos dominantes en sus múltiples foros y los discursos oficiales y oficiosos emitidos desde el Estado, para producir colectivamente nuevos relatos que habiliten la transformación de la estructura narrativa histórica construida hasta hoy (Guha, 2002), y que partan de las realidades y sentires de quienes habitan estas aulas. Voces bajas que, como hemos visto en torno a la descripción de los grupos de estudiantes, pueden ser muy diferentes a las propias de las y los docentes.

Estas construcciones sobre la diversidad circulan en un espacio que está en condición de desigualdad respecto de las demás escuelas del mismo nivel. Algunas de las desigualdades serían producidas por agentes estatales en los territorios, por ejemplo, que el personal directivo de nivel primario de niños y niñas no dé acceso a cierta infraestructura escolar a las escuelas primarias de JyA; el tiempo y la

estructura, ya que el personal docente de JyA sigue reproduciendo los rituales de la educación de niños; que las escuelas primarias de JyA no se apropien del espacio de las aulas para nombrar el curso que las utiliza, para colgar en las paredes trabajos de sus estudiantes, etc., invisibiliza a estas poblaciones. Otras construcciones se deben a la regulación legal del sistema educativo: es el nivel primario para población infantil el que estructura los contenidos de la educación primaria de JyA. Maestras y maestros, así como el personal directivo no han tenido una formación docente para la actuación en la particularidad de la modalidad (aunque cuenten con título específico) y deben construir su saber en la práctica, desde la experiencia, como un oficio. Este personal también carece de formación docente continua para la modalidad, de materiales didácticos para la misma, e incluso de un diseño curricular específico. Podemos pensar entonces a estas personas (estudiantes y familiares, pero también docentes y personal de apoyo) como los últimos Otros/Otras del sistema educativo.

El Estado estaría formado en estos territorios, desde abajo, por agentes estatales que no se reconocen plenamente como tales, pero que ejercen una función pedagógica en sentido gramsciano (Corrigan y Sayer, 2007), en tanto funcionarios de un Estado que no les provee el cuidado al que tienen derecho como trabajadores. Estos agentes realizan una función pedagógica no sólo dentro de las aulas y hacia las/los estudiantes, sino también hacia el barrio (por ejemplo, en las visitas a domicilio, en la promoción de la escuela buscando matrícula, etc.) (Ithuralde y Dumrauf, 2019; Blazich y Ojeda, 2013). Construyen al Estado en el territorio desde sus prácticas (de estatalidad) (Das y Poole, 2004), las cuales incluyen la clasificación social (Corrigan y Sayer, 2007) del estudiantado y sus familias (e incluso de las poblaciones que habitan el espacio geográfico cercano a las escuelas). Estas categorizaciones asociarían diversidad con pobreza, marginalidad y generación, y no propiciarían, en su

mayoría, la entrada de las diferentes culturas, los deseos, las formas lingüísticas, las posiciones políticas y las posiciones ocupadas en el espacio geográfico y social de estas asociaciones. En este sentido, no las historizarían ni visibilizarían su politicidad. El personal escolar, en tanto agente estatal, también redefine, dentro de sus posibilidades, las políticas públicas sociales planificadas a nivel central, como hemos visto con los planes y becas. Se constituyen así geografías situadas de inclusión/exclusión de estas poblaciones (Briones, 2005).

CONCLUSIONES

Entendemos que una estrategia de inclusión social y educativa implicaría interculturalizar la formación docente (Martínez y Diez, 2019), pensada como un trabajo intercultural extendido, crítico e interseccional, como un saber teórico y también como un saber práctico (Bourdieu, 2015), que pueda construirse como un *habitus* que oriente la práctica. Práctica no sólo puramente pedagógica, sino también de la gestión escolar y el trabajo sobre la implementación de distintas políticas públicas, entendiendo la complejidad de las escuelas primarias de JyA en cuanto a la multiplicidad

de vulneraciones que sufren y han sufrido sus integrantes (Kurlat, 2007). Aunque el personal docente es diverso en cuanto a trayectorias, experiencias e ideologías, esta diversidad no es reconocida por los mismos docentes. ¿Cómo podremos valorar positivamente la diversidad de las y los Otros si no reconocemos y valoramos la propia? Se necesitaría una formación docente inicial y continua (y de los formadores de formadores) que genere situaciones didácticas donde nos podamos preguntar por estos Otros que habitan las escuelas (estudiantes, familiares, docentes y personal de apoyo) (Magendzo, 2005; Martínez y Diez, 2019), y que permita poner en suspenso los presupuestos que mantenemos respecto a ellos y ellas, considerando, además, que las identidades no son inmutables. Una formación docente que piense las prácticas educativas integralmente; que abarque la implementación de políticas socio-educativas de inclusión (que no sean una mera transferencia de recursos monetarios asistenciales), y de gestiones escolares democráticas y democratizantes; que instituya la reflexión crítica como *habitus* en las escuelas. Una pedagogía en la aceptación y reconocimiento del Otro y la Otra como un legítimo Otro (Magendzo, 2005).

REFERENCIAS

- BARDIN, Laurence (1977), *Análisis de contenido*, Madrid, Akal.
- BLAZICH, Susana y María Cecilia Ojeda (2013), “Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 35, núm. 1, pp. 43-53.
- BOURDIEU, Pierre (2012), *La distinción*, Buenos Aires, Taurus.
- BOURDIEU, Pierre (2014), *Sobre el Estado*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre (2015), *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BRIONES, Claudia (2005), “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales”, en Claudia Briones (comp.), *Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad*, Buenos Aires, Antropofagia, pp. 9-39.
- BRIONES, Claudia (2007), “La puesta en valor de la diversidad cultural: implicancia y efectos”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 19, núm. 48, pp. 37-56.
- BROITMAN, Claudia (2012), *Conocimientos numéricos y relación con la matemática: un estudio con adultos que inician la escolaridad*, Tesis Doctoral, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- CARR, Wilfred y Stephen Kemmis (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.
- CHAVES, Mariana (2005), “Juventud negada y negatizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”, *Última Década*, vol. 13, núm. 23, pp. 9-32.

- CONNELL, Raewyn (1997), *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.
- CORBETTA, Silvina (coord.) (2018), *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*, Santiago de Chile, UNESCO-CEPAL.
- CORRIGAN, Philip y Derek Sayer (2007), “El gran arco: la formación del Estado inglés como revolución cultural”, en María Lagos y Pamela Calla (comps.), *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*, La Paz, INDH/PNUD, pp. 39-74.
- DAS, Veena y Deborah Poole (2004), *Anthropology in the Margins of the State*, Santa Fe, School of American Research Press.
- DÍAZ, Raúl y Alejandra Rodríguez de Anca (2014), “Activismo intercultural: una mirada descolonizadora, crítica e interseccional”, en Alicia Villa y María Martínez (comp.), *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 171-197.
- EZPELETA, Justa y Elsie Rockwell (1983), “Escuela y clases subalternas”, *Cuadernos Políticos*, núm. 37, pp. 70-80.
- GLUZ, Nora e Inés Rodríguez Moyano (2013), “Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las políticas sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 21, núm. 21, pp. 1-24.
- Gobierno de Argentina-Ministerio de Educación-Dirección Nacional de Investigaciones y Estadística Educativa (DINIEE) (2016), “Datos Estadísticos 2016”, respuesta vía correo electrónico a solicitud directa de datos.
- GUHA, Ranajit (2002), *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*, Barcelona, Crítica.
- HERNÁNDEZ Flores, Gloria (2019), “Comprendiendo /nos en la diversidad en la EPJA”, en María del Carmen Lorenzatti y María Alejandra Bowman (comps.), *Educación de jóvenes y adultos. Contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa*, Río Cuarto, UniRío, pp. 48-62.
- ITHURALDE, Raúl Esteban y Ana Dumrauf (2019), “Una aproximación a la educación primaria de jóvenes y adultos en Santiago del Estero, Argentina”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 41, núm. 1, pp. 35-64.
- KURLAT, Marcela (2007), “Jóvenes con primaria incompleta en la búsqueda de una segunda chance educativa. Estudio de caso”, *Revista del IICE*, núm. 25, pp. 56-63.
- KURLAT, Marcela (2014), “El ‘culto a las letras’ en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Un obstáculo en los caminos de escritura”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 36, núm. 1, pp. 58-90.
- KURLAT, Marcela y Diego Chichizola (2017), “Enseñar a leer y escribir en las aulas de jóvenes y adultos: un diálogo entre docencia e investigación en un proceso colectivo de construcción de conocimientos”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 39, núm. 2, pp. 100-126.
- LLOSA, Sandra, María Teresa Sirvent, Amanda Toubes e Hilda Santos (2001), “La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina”, *Revista Brasileira de Educação*, núm. 18, pp. 22-34.
- LÓPEZ, Néstor (2012), *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*, Buenos Aires, UNESCO-IIPE.
- LORENZATTI, María del Carmen (2007), “Conocimientos cotidianos y cultura escrita en una escuela de jóvenes y adultos”, presentación en la Cátedra Andrés Bello: “Por el derecho a la educación”, el 31 de octubre de 2007, en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/documentos/cab.htm> (consulta: 31 de octubre de 2018).
- LORENZATTI, María del Carmen y Victoria Ligorria (2016), “Formación docente inicial en educación de jóvenes y adultos y educación rural en países del Mercosur”, *Integración y Conocimiento*, vol. 5, núm. 1, pp. 183-191.
- MAGENDZO, Abraham (2005), “Alteridad y diversidad: componentes para una educación social”, *Pensamiento Educativo*, vol. 37, núm. 2, pp. 106-116.
- MARTÍNEZ, Laura Victoria y María Laura Diez (2019), “La enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente. Cinco dilemas para el debate”, *Revista del IICE*, núm. 45, pp. 15-30.
- MERÇON, Juliana, Cristina Núñez Madrazo, Andrés Camou-Guerrero y Miguel Ángel Escalona-Aguilar (2014), “¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos”, *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 38, pp. 29-33.
- MESSINA, Graciela (2016), “La educación de jóvenes y adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas. El tiempo de la emancipación”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 38, núm. 1, pp. 109-126.
- MOCCAGATTA, María Eugenia (2019), “No sólo los libros se pueden leer: lenguaje y educación en contextos de privación de libertad”, ponencia presentada en el 15 Encuentro de Jóvenes Investigadores, 9 al 11 de octubre de 2019, Santiago del Estero (Argentina), El Colegio de Santiago.
- NEUFELD, María Rosa y Jeans Thisted (1999), “*De eso no se habla...: los usos de la diversidad socio-cultural en la escuela*”, Buenos Aires, Eudeba.
- NEUFELD, María Rosa, Laura Santillán y Laura Cerletti (2015), “Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social”,

- Educação e Pesquisa*, vol. 41, núm. especial, pp. 1137-1151.
- PRADERIO, Florencia, Mariana Luzuriaga y Melina Gabriela Furman (2019), "Las ciencias naturales en la educación primaria para jóvenes y adultos: representaciones sociales y prácticas de docentes transformadores", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 41, núm. 1, pp. 87-110.
- RODRÍGUEZ, Lidia (1996), "Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión", *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, núm. 5, pp. 80-85.
- SCHMELKES, Sylvia (2008), *La educación de adultos y las cuestiones sociales*, Pátzcuaro, CREFAL.
- SKLIAR, Carlos (2008), "Obstinaciones duraderas", en Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante, pp. 223-235.
- WILLIAMS, Raymond (2009), *Marxismo y literatura*, Buenos Aires, Las Cuarenta.
- WILLIS, Paul (2017), *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.