

Centros de Educación de Adultos, organizaciones comunitarias y Trabajo Social. Construyendo relaciones posibles.

M3

ET4

Lic. Viscardi María Laura. FTS-UNLP. mlviscardi@gmail.com

Lic. Aguinaga Adriana. FTS-UNLP. aguinaga.adriana@gmail.com

El presente trabajo tiene por objeto recuperar el recorrido de los Centros de Educación de Adultos (CEA) en los procesos de prácticas de formación profesional de la materia Trabajo Social II de la Licenciatura de Trabajo Social.

La inserción comunitaria como objetivo central de la práctica vinculada con los procesos de despliegue y construcción de ciudadanía, se considera como “un primer acercamiento a la trama social que los sujetos establecen en su vida cotidiana con relación a la satisfacción de sus necesidades. El significado metodológico de este momento consiste en iniciar el conocimiento de dicho contexto particular, a fin de establecer una ubicación profesional y una mirada estratégica de dicha ubicación”.¹

Sin perder de vista el proceso de inserción en la comunidad, no es objeto de este trabajo ahondar en la caracterización de las comunidades como escenario de intervención, sino profundizar el análisis en algunas dimensiones constitutivas de las prácticas:

- cómo se articulan trayectorias educativas, pobreza y territorio
- cuál es el rol de las organizaciones comunitarias para favorecer la política de inclusión educativa dirigida a adultos/as

UNA RELACIÓN POSIBLE. PRÁCTICAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y CENTROS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS/AS

Los Centros de Educación de Adultos/as constituyen una estructura que depende de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) que a través de la modalidad de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores ofrece una alternativa para que las personas que tengan los estudios incompletos puedan continuar, permanecer y finalizar los estudios de educación obligatoria propuestos por la Ley Nacional de Educación y la Ley Provincial de Educación.

Para ello la DGCyE dispone de Servicios de Educación Primaria de Adultos y Centros Educativos de Nivel Secundario en la Provincia de Buenos Aires articulados a instituciones públicas y organizaciones comunitarias que brindan sus espacios para la conformación de lo que se denomina genéricamente “un aula”.

La relación con los CEAs como docentes data de un trabajo sostenido por las autoras desde hace 20 años, coordinando las prácticas de Trabajo Social II en estos espacios. Este recorrido comienza hace muchos años cuando los Centros de Prácticas eran las organizaciones comunitarias sedes de los CEAs. Esto significaba que la propuesta educativa fuera interpretada como una actividad de la institución en la que funcionaba. Luego los CEAs se constituyeron en espacios para la cátedra que en sí

1. Propuesta de Formación Profesional. Propuesta Pedagógica de la materia Trabajo Social II. Año 2021

mismos reunían las condiciones para la realización de una práctica de segundo nivel. Esto implicó reconocerlos como una organización con proyección comunitaria y como espacios en los cuales los y las estudiantes podían identificar las expresiones particulares de la cuestión social. Este proceso específico nos permite mirar cómo esta política social destinada a los/las jóvenes, adultos/as y adultos mayores se va territorializando u operativizando a partir de las distintas instituciones y de la temática. Estos territorios particulares están unidos por una temática, la educación de adultos, tienen un proyecto en común que los unifica. Esto nos permite proponerles a los y las estudiantes el desafío de indagar cómo se construye lo territorial desde otro lugar, no tanto anclado a lo geográfico o a un espacio territorial particular.

Los CEAs están localizados en instituciones y organizaciones comunitarias asumiendo una decisión político-pedagógica de funcionar en estas organizaciones. Organizaciones que nada tienen que ver con una escuela o con un edificio escolar como el que imaginamos a través de nuestra propia trayectoria escolar. Se encuentran en comedores comunitarios, copas de leche, delegaciones municipales, centros de formación.

La primera recuperación de los y las estudiantes cuando inician las prácticas se construye desde el imaginario de la escuela y se encuentran con que allí adentro no sucede nada de lo que uno espera que suceda en una escuela cuando la miramos de manera tradicional. En los CEAs no se encuentran muchos elementos de lo que se denomina la gramática escolar, elementos que son concretos como un pizarrón o un borrador o simbólicos como la organización del espacio, la organización del tiempo, la forma en que presentamos los contenidos, la organización de la enseñanza, la manera de agruparnos tiene que ver con toda una gramática que los y las docentes de los CEAs han podido interpelar desde el lugar de pensar que los y las estudiantes que allí concurren no pudieron terminar sus trayectorias educativas o las vieron interrumpidas por encontrarse en contextos de vulnerabilidad y, además, fueron expulsados de la escuela.

El encuentro con los y las docentes, a quienes hemos entrevistado en todos estos años, nos permiten recuperar sus voces en este trabajo para explicar esto:

"... son espacios en organizaciones comunitarias, o sea, lo que uno llamaría espacios no formales, todo lo que allí transcurre como, por ejemplo, otros cursos que se puedan dar, serían lo que tradicionalmente uno llamaría la educación informal, la que hay en la comunidad. Nosotros lo que planteamos es educación formal en ambiente no formales, o sea, tomar de esos ambientes lo que el ambiente nos proporciona para romper determinantes duros."

Afirman de los espacios escolarizados:

"Y que esos grupos están encerrados en un aula que tienen cierto tipo de características, cosa que acá no se dan aun habiendo bancos, la cosa se promueve distinto, vos lo viste en Desocupados, cierto, una parte tiene los banquitos así y la otra tiene una mesa y van pasando de un lado a otro y se cambian de lugar, digamos no es un aula específicamente, hay una vidriera, son todos lugares dis-

tintos. O fíjate en APACES con el chucu, chucu de las máquinas de coser, todo es la distribución de lo que es el aula. Pero además un aula pertenece a una sede que está a no sé cuantas cuadras, es decir esta cosa de que la escuela no es varias aulas en torna a la dirección y a un patio, digamos lo que se llama la reticulación del espacio que da Foucault, que es lo mismo que la cárcel, digamos no, esto es otra cosa, son aulas que no son aulas y que están repartidas en un territorio muy amplio y que hay una imaginación de que estamos todos juntos y que todos sabemos que hay otros docentes trabajando en otro lugar y de repente aparecen, esto es muy interesante. Con respecto a la realidad colectiva en la escuela las aulas son algo cerrado, el que entra es el director o el secretario y se va, entonces nuestra escuela hay esta cosa de que entra y sale gente”.

Los espacios no formales generan rupturas en dos dimensiones centrales: el espacio y el tiempo:

“Espacio y tiempo son espacios que los podemos hacer mucho más parecidos al comedor de la casa o la gente en algunas instituciones transcurre, va ahí por otras cosas, es estar en un lugar que no está determinado como lo está el espacio escuela y donde los tiempos son distintos si bien hay un horario de ingreso y un horario de egreso, no tengo que hacer una ceremonia para ir al baño, no hay recreos, podemos tomar mate como forma de recreo como en una casa no se toca un timbre, de repente tocamos un timbre y tenemos en ese momento aunque no tenga ganas de hacer algo”.

UNA RELACIÓN POSIBLE. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y ORGANIZACIONES COMUNITARIAS

No es posible analizar las trayectorias de las personas, entre ellas las educativas, desvinculadas de las condiciones materiales y simbólicas en las cuales se inscriben. No es objeto de este trabajo realizar una descripción de cada uno de los escenarios comunitarios en los que se encuentran las sedes de los CEAs pero si podemos describir algunas cuestiones que se expresan en ellos de manera transversal en tanto se constituyen en expresiones de la cuestión social. La marginalidad avanzada, que define Wacquant (2001) está desvinculada del propio ciclo de crecimiento económico del que las familias en situación de pobreza parecen haberse desacoplado. Esta desconexión tiene un correlato en el territorio, en la desintegración de segmentos urbanos aislados y correlativamente en la vida cotidiana de estas familias en los mismos espacios segregados.

Poner en el centro la dimensión de las trayectorias educativas de jóvenes y adultos nos permite repensar el rol de las organizaciones comunitarias en contextos de relegación urbana. En primer lugar, por la larga trayectoria de trabajo comunitario a partir, en muchos casos, de las cíclicas crisis socio económicas que afectan a los sectores populares. En estos contextos de crisis se crearon ollas populares, comedores comunitarios, sedes de movimientos y organizaciones comunitarias, entre otras,

que se insertan en la red de resolución de necesidades, entre ellas las vinculadas a la cuestión educativa. En segundo lugar, las organizaciones se fueron consolidando y adquiriendo diversas formas de institucionalidad, ampliando sus objetivos y estableciendo espacios de articulación con el Estado y las políticas sociales.

En cuanto a las políticas sociales actuales para dar respuestas educativas, diremos que programas de alfabetización, terminalidad educativa o acompañamiento de sostén de las trayectorias, requieren de un tiempo para revertir la situación de la población adulta. Tampoco la alcanzan políticas tales como la extensión de la educación obligatoria porque esta está pensada para la escolaridad graduada, o instrumentos fundamentales de la política social como la AUH, que puede alcanzar a hijos e hijas pero beneficiarla directamente, incluso el Programa Progresar la excluye paradójicamente con el requisito de la edad.

El ingreso, permanencia y egreso del sistema educativo supone analizar los diversos obstáculos que se presentan en sus trayectorias educativas. Por lo que resulta necesario pensar trayectorias reales de los sujetos, es decir, aquellos recorridos que efectivamente transitan (heterogéneos y variados) que no se corresponden con las trayectorias teóricas que espera de ellos y ellas el sistema educativo a partir de una periodicidad estándar. (Teriggi, 2009)

“(...) ellos de qué experiencias vienen, de grupos de chicos todos de la misma edad, al que no tiene esa edad se lo llama desfasado en edad (...) Excluidos o los que no pueden seguir los tiempos que determina la educación primaria, o sea los desfasados en edad, otra de las categorizaciones que la escuela va utilizando para etiquetar a los sujetos no, tal la teoría del etiquetamiento, eso nosotros lo vemos clarito, entonces vos sos un desfasado en edad. Eso es una realidad colectiva, todos igualitos, todos de la misma edad, si es posible todos parejitos, porque dicen “tiene dos años más y además es muy alto”, o sea para el docente cuando uno es muy alto o ya largó un poco de barbita ahí ya ahí es otra cosa (...) hay una cosa de la homogenización que es fuertísima en educación”.

Contraponen esa visión con lo que sucede en las organizaciones comunitarias:

“Nosotros no vamos a hablar de desfasados en edad si todos tienen edades diferentes y esas son categorías y esas categorías ubican a las personas, se empiezan a sentir así y tiene que ver con cómo se describen así mismas. Quiero decir que la forma en que el docente describe al alumno, el alumno luego lo pone dentro suyo y se describe a sí mismo así con las categorías que la escuela da. Y después dicen por ejemplo, fracasé, a mí siempre me llamó mucho la atención en un trabajo de un autor que habla de cicatrices de la pobreza, habla específicamente sobre la pobreza y dice que la pobreza deja cicatrices en la autopercepción, cicatrices en la subjetividad. Y nosotros decíamos que parte de esas cicatrices no las deja sólo la pobreza las deja la escuela. La escuela deja cicatrices en las personas y entonces vos fijate las categorías: en la escuela se habla de fracaso escolar, no del fracaso de la escuela, el fracaso escolar es el fracaso del alumno, el que fracasó es el alumno, es un fracasado, así se siente el alumno o “así no tiene fracaso escolar”, él, ni el docente, ni la escuela como estructura ni el programa ni el sistema

acá el único que fracasa en esto, en sostener es el alumno. El alumno es desertor, igual que lo llamábamos, lo mismo que se aplicaba en la colimba, el alumno es desertor, no puede sostener su asistencia, tiene inasistencias reiteradas, bueno es un chico que muchas dificultades familiares tiene, son chicos que tienen una problemática familiar muy difícil, nosotros los docentes no tenemos parece problemáticas familiares difíciles”.

De este anudamiento dan cuenta Bráncoli, Boucht y Cacciutto al explicar que el enfoque de las trayectorias resulta relevante para analizar el rol de las organizaciones sociales en las prácticas educativas ya que permite diferenciar la trayectoria escolar y la trayectoria educativa, reconociendo diferentes espacios de aprendizajes que contienen y acompañan la inclusión en espacios educativos. “Este enfoque reconoce la construcción de contextos de aprendizajes que no se reducen al proceso de escolarización y que pueden funcionar de manera complementaria al mismo, permitiendo el acceso a otros aprendizajes en espacios que promueven la producción creativa, el deporte, el arte y la acción solidaria”. (2014:237)

UNA RELACIÓN POSIBLE. CENTROS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS, ORGANIZACIONES COMUNITARIAS Y TRABAJO SOCIAL

Margarita Rozas Pagaza propone que “repensar las políticas sociales y la cuestión social constituye un esfuerzo de maduración intelectual y recrea la intervención profesional, en tanto proceso que se construye a partir de las manifestaciones de la cuestión social y que dichas manifestaciones son las coordinadas que estructuran el campo problemático. El concepto de coordinada está pensado en el sentido de apropiarse de elementos y datos necesarios referidos a las manifestaciones de la cuestión social que nos posibilita definir un punto de partida en el desenvolvimiento de la intervención. Al mismo tiempo, dichas manifestaciones se expresan en la vida cotidiana de los sujetos generando un conjunto de tensiones que afectan sus condiciones de vida y que se constituyen en obstáculos para el proceso de reproducción social. Entendemos la intervención como campo problemático en la medida que ella se constituye en el escenario cotidiano donde se objetivan las manifestaciones de la cuestión social y que reconfiguran el mundo social de los sujetos”. (2010:43)

Pensar la intervención profesional como campo problemático nos permite entender el rol que asumen las organizaciones sociales son una referencia ineludible para la intervención en el territorio, en tanto constituyen, junto a otras instituciones, un espacio en el que se desenvuelven las políticas sociales. Como tales garantizan la producción y reproducción, distribución de bienes y servicios esenciales para la reproducción y sostenimiento de las familias en condiciones de pobreza persistente. Y, a su vez, su vinculación comunitaria representa el principal dispositivo para el abordaje de problemáticas sociales complejas y nos acerca al conocimiento de la vida cotidiana.

El Trabajo Social, y las prácticas de formación profesional, pueden acompañar los propósitos de los Centros de Educación de Adultos favoreciendo, descentralizar la organización en diversas instituciones de la comunidad, superar la reticulación del

tiempo y del espacio como micropolítica sobre los cuerpos, abandonar las concepciones compensatorias hegemónicas, dirigiéndonos hacia una Educación de Adultos que, en su tradición transformadora, tiene una carga ideológica, una concepción del sujeto, un por qué y un para qué.

Los CEAs son instituciones que promueven hace tiempo otras formas de entender el proceso de enseñanza aprendizaje generando espacios que convocan a jóvenes y adultos/as sin reproducir las lógicas de la institución escuela que los expulsó, generando otros sentidos posibles a la vez, subjetivos y colectivos. En este sentido la mirada específica de los y las trabajadores/as sociales puede contribuir a profundizar el conocimiento de la diversidad cultural, atención a los saberes previos y consideración de los intereses, necesidades y problemas de sujetos y colectivos, superar las formas de aprendizaje descontextualizadas, conformar redes sociales, atendiendo a que las articulaciones interinstitucionales e intersectoriales son estratégicas desde nuestra perspectiva.

Cómo se vinculan los CEAs y las prácticas de formación profesional:

“Si nosotros no tenemos estas prácticas pasamos a ser otra cosa, ese es el tema, o sea, es ya una cuestión constitutiva, ya no estamos hablando de un año de prácticas estamos hablando de todo un recorrido, y de todo un recorrido previo en otra institución y que ahora lo replicamos, me parece que hay un camino compartido”.

Tenemos el gran desafío teórico metodológico, y a la vez pedagógico, de construir conocimiento acerca del ejercicio profesional en espacios educativos en la comunidad toda vez que estos espacios interpelan a la profesión desde su proyección comunitaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Bráncoli, J.; Boucht, N. y Cacciutto, C. (2014) Pobreza extrema, trayectorias educativas y mediaciones comunitarias. Las organizaciones sociales como parte de las políticas educativas. En: Territorios urbanos y pobreza persistente, Adriana Clemente (coord.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Espacio Editorial.
- Clemente, Adriana (compiladora) (2010). Necesidades sociales y políticas alimentarias. Las redes de la pobreza. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- Rozas Pagaza, Margarita (2010) La intervención profesional un campo problemático tensionado por las transformaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad contemporánea. O Social em Questão - Ano XIII - nº 24 - Jul-Dez 2010
- Terigi, Flavia (2010) Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Jornada de apertura ciclo lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación. La Pampa.
- Wacquant, Loic (2001) Marginalidad urbana en el próximo milenio. En Parias Urbanos. Buenos Aires. Editorial Manantial.
- Propuesta pedagógica Trabajo Social II. Año 2021. Facultad de Trabajo Social UNLP.
- Proyecto Educativo Institucional. CEA 726 Región I, Distrito La Plata. DGCE. Provincia de Buenos Aires.
- Entrevistas realizadas por las autoras a las directoras del CEA 703 y el CEA 726. La Plata.