

UNLP FPyCS

LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN SOCIAL CON ORIENTACIÓN EN PERIODISMO

TESIS

LAS PRÁCTICAS COMUNICACIONALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE ADULTOS. ESTUDIO DE CASO COMPARATIVO: EL CENTRO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS 726 Y LA ESCUELA DE EDUCACIÓN PRIMARIA 703 DE LA CIUDAD DE LA PLATA.

Directora de tesis: Coscarelli, Raquel

Co- directora de tesis: Hernando, Gabriela

Programa de investigación: Comunicación/ educación

Fecha de entrega: Diciembre de 2013

<u>Alumnos:</u>	<u>Legajo</u>	<u>Sede de cursada</u>
Díaz, Ezequiel Maximiliano	11870/6	La Plata
Jara Osvaldo Alberto	9750/8	La Plata
Pérez Jorge Daniel	11913/0	La Plata

Índice

1_ Breve descripción del tema elegido. Palabras claves.

1.1_ Área de investigación: Comunicación/educación.

1.2_ Tema

1.3_ Justificación del tema elegido

1.4_ Problema de investigación

1.5_ Preguntas de investigación

1.6_ Objetivo general

1.7_ Objetivos específicos

1.8_ Estado del arte

1.8.1_ Aportes para pensar la formación de subjetividades en la educación primaria de adultos.

1.8.2_ Organización de la EPA (Educación Primaria de Adultos) en la provincia de Buenos Aires

1.9_ Marco teórico

2_ Metodología general

2.1_ Diseño de investigación

2.2_ Herramientas de investigación: Unidades de análisis, técnicas de recolección y análisis de datos

2.3_ Trabajo de campo

2.3.1_ Modo de utilización de las técnicas de recolección y análisis de datos para el trabajo de campo

2.3.2_ Revisión documental

2.3.3_ Observación

2.3.4_ Intervención áulica

2.3.5_ Entrevista semiestructurada

2.4_ Breve descripción de los espacios

5_ Categorización conceptual del trabajo de campo

5.1_ Construcción conceptual de las categorías para el trabajo de campo

6_ Prácticas comunicacionales y construcción de subjetividades en los alumnos del sistema de Educación Primaria de Adultos

6.1 Centro de Educación de Adultos N° 726 (CEA)

6.2 Escuela Primaria de Educación de Adultos N° 703

7_ Conclusiones

8_ Bibliografía

9_ Anexo

9.1.1_ Documentos

9.1.2_ Relatoría de observaciones

9.1.3_ Relatoría de intervenciones

9.1.3.1 Documentos de intervenciones

9.1.4_ Entrevistas

9.2 _ Análisis

9.2.1 Análisis de los documentos

9.2.1.1_ CEA 726

9.2.1.2_ Escuela 703

9.2. 2_ Análisis de las observaciones

9.2.2.1_ CEA 726

9.2.2.2_ Escuela 703

9.2. 3_ Análisis de las intervenciones

9.2.3.1_ CEA 726

9.2.3.2_ Escuela 703

9.2.4_ Análisis de las entrevistas

9.2.4.1_ CEA 726

9.2.4.2_ Escuela 703

BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO:

Nuestra investigación apunta a describir e interpretar las diferentes prácticas comunicacionales que se producen en la educación primaria de adultos en ámbitos con distintos grados de formalidad y su incidencia en la subjetividad de los educandos. Para ello se desarrolla una investigación descriptivo / exploratoria de base cualitativa sobre la comparación de dos instituciones tomadas para el estudio (CEA 726, sección Gonnet, y Escuela Primaria de Adultos 703). La elección del tema fue motivada por la observación realizada como alumnos voluntarios en el desarrollo de proyectos que apuntaban, desde una perspectiva de comunicación/ educación, a la apropiación de la palabra y la producción de mensajes propios con un sentido de análisis y valoración de las representaciones sociales existentes sobre los sujetos. Por eso nos parece posible analizar en estos casos cómo inciden las prácticas comunicacionales en la subjetividad de los educandos en este nivel y modalidad de estudios.

PALABRAS CLAVES: Comunicación/ educación, subjetividad, educación primaria de adultos, identidad, interpelación, educación bancaria y educación problematizadora, práctica comunicacional.

ÁREA TEMÁTICA: Comunicación/educación.

“El objetivo del presente programa es abordar los cruces entre dos campos disciplinares, superando la visión tecnicista que focaliza de manera exclusiva el uso de los medios de comunicación en la educación formal y no formal¹.”

Ubicamos nuestro tema de estudio en el área de Comunicación/Educación, en tanto creemos que la comunicación genera procesos que producen sentidos y en tal situación la dimensión

1_ Huergo Jorge y Silber Julia. Programas de investigación FPyCS <http://www.perio.unlp.edu.ar/tesis/?q=node/>

educativa tiene una importancia trascendental en tanto impacta en la formación de la subjetividad. No reducir los sentidos de la comunicación a las prácticas que involucran sólo a los medios masivos ni clausurar la educación en el ámbito meramente escolar es una búsqueda de ampliar la perspectiva y entender un campo de acción distintivo (pero confluyente) de ambos. Más allá de que nuestra práctica se centra sobre un espacio escolar, su conceptualización está atravesada por una mirada más amplia que lo toma para un análisis posible pero que no lo reduce sólo a ello.

Abordar el campo² de la comunicación / educación es adentrarse en el desafío epistemológico de sortear reduccionismos varios. Predeterminaciones que hacen que el campo no se defina por las implicancias procesuales significativas que redundan en la producción de un discurso y una práctica que le es específica, sino por el uso intercambiado de componentes de la educación, por una parte, y la comunicación por el otro, como fuentes separadas pero conjugables. En este sentido, hablar de reduccionismos significa no remitirnos a un campo autónomo sino a una combinación de entidades diferentes.

Para especificar se podría marcar la tendencia a una mirada instrumentalista que entiende a la comunicación no como el proceso social de producción de sentidos sino como el uso de determinado tipo de aparataje tecnológico. También, y refiriéndonos a la educación, no como el acto de interpelación que modifica a los sujetos para el rechazo o la defensa más fundamentadas de ideas precedentes sino como la situación de exposición magistral docente en el ámbito escolar (que puede serlo, pero no en forma única y finalista como tal mirada pretende).

Entonces, tenemos, por una parte, una mirada tecnófoba y bivalente dada por la conjunción terminológica que remite tanto al uso de tecnologías de la información y la comunicación en espacios escolares, como al desarrollo del uso de prácticas educativas en los medios de

2_ Creemos que el de la Comunicación / Educación es un campo de investigación factible como una entidad diferenciable en el ámbito académico, y por tanto de poder, atravesado por luchas paradigmáticas que determinan lugares discursivos, y por ende también materiales, de hegemonía y subalternidad, que implican la legitimación de posiciones en el ámbito académico con sus evidentes repercusiones en el plano de la praxis. En ese sentido es interesante el análisis genealógico que del campo hace Jorge Huergo, del cual se descubren constructos ideacionales con modelos gestionales diferenciables. Para abordar los conceptos de campo de poder y campo intelectual ver: Bourdieu Pierre. Campo de Poder, Campo intelectual. Buenos Aires. Quadrata. 2003.

comunicación. Tales cuestiones según el enfoque instrumental o tecnófobo son tenidas por comunicación / educación, en tanto la educación se encuentra en la búsqueda de traslación de conocimientos o adhesión a éstos por el uso de recursos tecnológicos o el desarrollo de técnicas periodísticas. De más está decir que la creemos una perspectiva no apropiada.

Por otra parte, existe una mirada escolarizante de la educación que censura procesos comunicacionales que vayan por los márgenes de las instituciones estatales o privadas dadoras de la certificación correspondiente. Entonces, la educación se centraría en un aula donde un docente en cátedra magistral “comparte” su conocimiento con sus alumnos para que éstos se nutran del saber que el propio título docente avala del mismo. Entonces la comunicación / educación sólo podría darse en este ámbito porque no se entendería cómo una práctica que incorporase el componente educativo siendo desarrollada en un lugar diferente a la escuela.

Se puede afirmar que la comunicación / educación es un campo de experiencias y prácticas absolutamente novedoso, y por tanto también su investigación. Si bien se reconoce alimentado por vertientes comunicacionales, por una parte, y educacionales, por la otra, su constitución no es proveniente de una fusión analizable de partes distintas, sino de la creación de una nueva entidad con autonomía praxeológica³ y hermenéutica de sus pre constituyentes.

TEMA:

Las prácticas comunicacionales en la educación primaria de adultos. Estudio de caso comparativo: el Centro de Educación de Adultos 726 y la Escuela de Educación Primaria 703 de la Ciudad de La Plata.

3_ Como praxeológico comprendemos junto con Huergo la posibilidad de que la teoría y la práctica social se fundan en constructos de realidad que devienen de la síntesis entre la acción y la palabra. En este sentido es praxeológico el campo de comunicación educación, permite una producción y una interpretación praxeológica con autonomía de otras disciplinas y campos de estudio. “(...) En este sentido, las interpretaciones son *praxeológicas*, en cuanto adquieren razón de ser y sentido en la praxis y pueden orientar alternativas de acción y reflexión en las prácticas y procesos de Comunicación / Educación (...)”. Huergo Jorge. Hacia una genealogía de Comunicación / Educación. La Plata. EPC. 20004. pág. 71.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO:

Cuando comenzamos a realizar nuestra investigación observamos que las tesis de licenciatura que se desarrollaban sobre el campo de la comunicación abundaban en una mirada que concentraba el objeto de estudio en lo que los medios de comunicación masiva realizaban, expresaban o ignoraban, y desde allí se establecían parámetros de opinión sobre temas puntuales, en general de carácter histórico.

Creemos que después de un recorrido facultativo que intentó formarnos en una perspectiva abierta de la comunicación como producción social de sentidos, su corolario merece ser expresado en las coordenadas formativas de aquel proceso vivido. Sin descalificar ni restar méritos a intentos ni intereses que varían respecto a los nuestros, no sentimos que sea el mejor final cerrar un recorrido que fue mayormente de un tipo con una producción que se opone o prescinde totalmente de lo que fuimos aprendiendo a lo largo de nuestro tiempo en la Facultad. Por eso, en primer lugar, creemos que pensar el campo comunicacional desde espacios diversos a los que comúnmente se aventuraban en este tipo de trabajos resulta una búsqueda interesante.

En segundo lugar, pero sin perder conexión con lo anterior, entendemos a la comunicación formando parte de un permanente proceso dialéctico con la cultura. La misma no es una abstracción platónica sino el entramado de sentidos y significados de una sociedad que da cuenta de sus modos de vida, de sus formas de existencia, de sus estructuras organizativas y las relaciones que los sujetos estrechan entre sí. Vinculada a la cultura, la comunicación es entendida como todos los fenómenos significantes que van creando sentidos implícitos y explícitos. Por esto creemos lícito aseverar que preguntarnos sobre la cultura, es decir por los sentidos que una sociedad construye para sí, nos lleva necesariamente a indagar sobre las prácticas comunicacionales que en ella existen, la forma en que se dan y los sujetos que de las mismas se forman. Los espacios fácticos en que se desarrolla la cultura son el lugar adecuado para explorar la misma en tanto permite interpretar los sentidos que ella va forjando.

En tercer lugar, las instituciones educativas como una expresión de la cultura construyen permanentemente sentidos que necesitan ser interrogados, analizados e interpretados dado que las mismas forman sujetos sociales y particulares que son parte sustantiva en la construcción de la realidad social. Habitualmente los estudios en este tipo de instituciones se abocan a su especificidad pedagógica sin plantear miradas alternativas a su finalidad escolarizante. De tal manera, intentar explorar dichos ámbitos desde un mirada comunicacional permite evadir los análisis que fecundan en la tarea escolar para preguntar sobre las relaciones, los mitos, la significancia de los cuerpos y las identidades que en este tipo de espacio se encuentran inmersos. Por tanto, explorar la institución educativa desde una óptica comunicacional abre la dimensión cultural que el espacio conlleva, y posibilita saber más y diferente sobre los mismos.

En cuarto lugar, y especificando sobre lo que es la educación primaria de adultos, debemos decir que se trata de un nivel que a lo largo de nuestro paso por la Facultad hemos conocido ya sea como practicantes o como voluntarios. Se trata de una modalidad profundamente atravesada por estructuras sociales a la vez que son espacios fecundos en significaciones colectivas, institucionales e individuales. En tal dirección, desarrollar nuestra investigación en este nivel y modalidad educativa nos parece que permite poner en juego enfoques analíticos comunicacionales que pueden enriquecer nuestro campo de estudios a la vez que aportar nuevos conocimientos sobre los espacios seleccionados.

Finalmente, comparar es una manera posible de establecer diferenciaciones dadas por la propia organización del sistema educativo de nuestra provincia y que, creemos, afecta las subjetividades que se forman en cada uno de ellos. Decir esto implica la intención de sondear de qué manera la realidad no es algo dado sino permanentemente construido y reconstruido en tanto los trazos comunicacionales establecidos de maneras diversas forman, por ende, identidades también diversas.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las prácticas comunicacionales en la educación primaria de adultos con distintos grados de formalidad y su incidencia en la subjetividad de los educandos que asisten a esta modalidad en la provincia de Buenos Aires; desde la vigencia de la Ley de Educación Nacional entre 2007 y la actualidad.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

¿Qué variaciones se han operado en el Nivel de la Educación primaria de Adultos desde la vigencia de la Ley de Educación Nacional?

¿Qué prácticas comunicacionales componen el proceso de educación primaria de adultos?
¿Cómo varían esas prácticas de acuerdo a los diferentes grados de formalidad del proceso?
¿Cómo inciden en la formación de las subjetividades las prácticas comunicacionales propias de la educación primaria de adultos con distintos grados de formalidad?

¿Qué particularidades tienen, en las instituciones analizadas, los discursos socialmente circulantes y las prácticas comunicacionales acerca de la educación primaria de adultos?

¿Cómo se pueden identificar, tanto en el CEA 726 como en la escuela 703, las variaciones en los discursos y prácticas comunicacionales de acuerdo a los distintos grados de formalidad?

OBJETIVO GENERAL:

- Describir e interpretar las prácticas comunicacionales del proceso de educación primaria de adultos y su incidencia en la subjetividad de los educandos que asisten al CEA 726 sección

Gonnet y a la Escuela 703 de Los Hornos de la provincia de Buenos Aires; desde la vigencia de la Ley de Educación Nacional

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Analizar la propuesta de la educación de adultos para el nivel primario en la provincia de Bs. As a partir de la nueva Ley de Educación Nacional.
2. Describir en los casos estudiados los grados de formalidad de las experiencias educativas en las dimensiones política, institucional y de enseñanza.
3. Analizar qué prácticas comunicacionales existen y cómo se llevan a cabo en los espacios comparados.
4. Comparar las prácticas comunicacionales que se desarrollan en el CEA 726 sección Gonnet y la Escuela primaria de Adultos 703 de Los Hornos.
5. Interpretar cómo inciden las prácticas comunicacionales en la subjetividad de los educandos en el ámbito de la enseñanza primaria de adultos de los casos analizados.

ESTADO DEL ARTE

Existen pocos trabajos que se aboquen específicamente a tratar de analizar las prácticas comunicacionales en la educación primaria de adultos y su incidencia en la subjetividad de los educandos. Sí existen trabajos que realizaron un relevamiento histórico de la educación primaria de adultos tanto en Argentina como en América Latina, aunque allí el objeto se concentraba en las variaciones estrictamente pedagógicas o en las orientaciones políticas de tales experiencias. En este sentido, sin haber abarcado todo lo referente al tema hemos rescatado algunos textos que van en los sentidos antedichos para cerrar con algunos trabajos de fuerte vinculación con el tema investigado.

En el texto “La institucionalización de la educación de adultos en la argentina”⁴ de Silvia María Paredes y Marcel David Pochulu se realiza un relato de todo el proceso que derivó en las circunstancias actuales de la educación de adultos. En dicho trabajo se analiza a partir de periodos establecidos por criterios de quiebre institucional cómo se fueron desarrollando las diversas etapas de la modalidad señalada. Es así que el corte inicial va desde 1826 a 1900, plazo en que la educación de adultos se mantiene sólo en el plano informal sin regulación ni mención de ningún tipo, sin siquiera ser considerada por la ley 1420. En el periodo que va desde 1900 a 1910 la cuestión educativa comienza a modificarse. El congreso pedagógico de 1900 establece las bases de la escuela nocturna y sus primeros planes y reglamentos. Entre 1910 y 1922 la pugna entre la escuela normalizadora que apuntaba a formar al ciudadano argentino bajo una impronta muy tradicionalista (sobre todo dirigida a los masivos inmigratorios de la época) y la tendencia democrática radicalizada que propugnaba la participación de la sociedad civil, las escuelas de puertas abiertas y la modificación de la metodología pedagógica hacia formas menos estructuradas. Entre 1922 y 1945 el Estado por primera vez asume de manera orgánica y sistémica la educación de adultos. Las políticas públicas se dirigen al analfabetismo como un problema a erradicar bajo diversas estrategias que intentan adaptar su propuesta al sujeto adulto y sus necesidades objetivas (como la preparación para una salida laboral efectiva). Entre 1945 y 1955 se continúa fuertemente con la línea de educación de adultos de la etapa anterior pero se establece un vínculo mucho más potente entre educación y política. Entre algunos avances fundamentales del periodo resaltan:

- □ Se crean las escuelas técnicas de oficios y surgen las primeras escuelas fábrica.
- □ Se vislumbra en la Educación de Adultos una forma de preparación para el trabajo de grandes masas de la población adulta de la capital y el interior.

4_ Paredes Silvia María y Pochulu Marcel David. La institucionalización de la educación de adultos en la argentina. Córdoba. Universidad Nacional de Villa María. S/f.

□ □ □ Se enfatiza el aspecto social de la acción de las escuelas, y las actividades extracurriculares (conciertos, actos, películas, conferencias, preparación de prendas de vestir, etc.) que antes eran consideradas como acciones culturales.

Entre 1955 y 1975 las políticas de inspiración desarrollista hacen pie también en el plano de la educación de adultos y la misma toma cuerpo autónomo dentro del propio sistema educativo nacional. Es aquí que se crea el DINEA (Dirección Nacional de Educación del Adultos) y se establecen centros educativos fijos y móviles en todo el país, con una organización curricular flexible. Además de la articulación estatal se desarrollan numerosas experiencias populares vinculadas al pensamiento de Freire con relación directa al estado de politización que se extendió durante todo el periodo. Entre 1976 y 1983 la experiencia de la educación de adultos como el resto de las prácticas de orden igualador o compensatorio se ven apagadas por el terrorismo y la irracionalidad dictatorial. Si bien se realizan trabajos populares en ONGs, iglesias y centros sociales de diverso tipo, las mismas son rápidamente desarticuladas. Entre 1983 y 1993 se recupera la iniciativa apagada durante el Proceso. Se realizan fuertes planes de alfabetización y se insertan en los ministerios de educación provinciales direcciones específicas para la modalidad. Finalmente desde 1993 a 2001 la sanción de la Ley Federal con el traspaso de la educación al cargo provincial se vuelve difusa la política específica para el ámbito de adultos. Bajo el rótulo de “Regímenes especiales” tanto su planeamiento como su solventación resulta inespecífica y pierde el vigor de los años precedentes, asumiendo los efectos que la educación toda sufrió por las políticas neoliberales (precarización, desfinanciamiento, falta de capacitación docente, etc.).

Lidia Mercedes Rodríguez realiza en su trabajo “Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe”⁵ una mirada integral sobre la región en la que si bien menciona algunas experiencias educativas previas a 1940, ubica de aquella década para adelante su periodo de desarrollo. En ese sentido Rodríguez divide la cuestión en tres etapas:

5_ Rodríguez Lidia Mercedes. Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. Argentina. EFORA. Vol. 3. Marzo de 2009.

1. Impulso al desarrollo de la modalidad, con una fuerte influencia norteamericana en el escenario de posguerra, que se corresponde aproximadamente a las décadas del 40 y el 50;
2. .Período desarrollista y de surgimiento de la educación popular, posterior a la Revolución Cubana; alrededor de las décadas del 60 y el 70;
3. Creciente influencia del modelo neoliberal, iniciado con férreas dictaduras militares, en las décadas del 80 y el 90.

En la primera etapa el asentamiento del poder norteamericano mediante el desarrollo de planes para los países subdesarrollados fecunda en una mirada compensatoria de la educación de adultos. La misma se encuentra en correlación con el modelo de sustitución de importaciones que había emergido después de la Segunda Guerra Mundial, entendiendo la educación como un eje importante del desarrollo social pero tomando aún a la educación de adultos sin abordar su especificidad sino como un proceso inacabado a completarse bajo los mismos códigos de la escolarización infantil. No obstante se desarrollan diversos congresos a lo largo del periodo de carácter continental y regional, y se crea el CREFAL (Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina), el cual será fundamental para el desarrollo futuro de la modalidad en el continente. La revolución cubana al final de la década del '50 significará un quiebre importante respecto a la concepción de la educación de adultos al transformarse en uno de los principales ejes del proceso revolucionario.

En la segunda etapa la educación de adultos dejó de pensarse como una educación compensatoria y una acción ocasional, para abarcar todas las posibilidades organizadas de educación a cualquier nivel y pasar a ser una parte de las políticas educativas. En el marco de la influencia desarrollista de la Alianza para el Progreso surgen multiplicidad de planes en conferencia que van ajustando progresivamente la especificidad de la modalidad de adultos. El pensamiento pedagógico de Freire surge en ese contexto y con ese patrocinio para ir corriéndose progresivamente a posiciones más radicalizadas. En paralelo a la idea de “educación permanente” emanado del proyecto desarrollista surgían también múltiples propuestas de lo que se denomina “Educación Popular”, pero con una concepción crítica del sistema social y articulada a diversos

movimientos sociopolíticos de esa índole. Resulta un hito imprescindible en este sentido la publicación de “Pedagogía del Oprimido” en 1970 como la expresión teórica de dichas prácticas.

En la tercera etapa la educación de adultos se ve atravesada por el proceso autoritario dictatorial impuesto por la Doctrina de Seguridad Nacional delineado por Estados Unidos y que surcó la realidad latinoamericana de la década del '70 hasta más allá de los '90. La imposición de políticas neoliberales, descentralizadoras y de desinversión educativa resultaron el lado consecuente de las prácticas de desaparición, tortura y asesinato llevadas adelante por las diversas dictaduras nacionales contra docentes y alumnos de la modalidad. El enorme desempleo y subempleo en el marco de un Estado que cedía lugar al mercado generó la aparición de nuevas formas de nucleamiento social: las ONGs y diversas instituciones de la sociedad civil ocuparon el espacio concedido y fueron convirtiéndose a veces en lugares de resistencia al modelo de exclusión y en ocasiones en espacios funcionales de modo paliativo para impedir la explosión social. Allí anidó y se sostuvo de cierta forma la Educación de adultos, incluso generando y desarrollando experiencias de educación popular. En la Declaración de México de 1979 en el marco de una conferencia de la modalidad con el apoyo de la UNESCO se señala el enorme estancamiento e injusticia social que se visibiliza en el sostenido analfabetismo de la región. Allí se propuso en lo que se conoció como “Proyecto Principal de la UNESCO” el apoyo a una serie de proyectos y programas que se proponían como meta la erradicación del analfabetismo para el año 2000. En este sentido se vio la proliferación de ciertos programas similares en flagrante contradicción con, sobre todo desde la década del '90, el vaciamiento, la desatención y la privatización de la educación de adultos, en paradójica correlación con la aparición de investigaciones y experiencias de índole popular.

Pensando en un acercamiento a la realidad actual el escenario de la educación de adultos presenta un crecimiento sustantivo en experiencias y reconocimiento político pedagógico. Rodríguez concluye en la modificación de una matrícula que pasó de ser netamente de adultos a mayoritariamente de jóvenes, y sin extenderse mucho, habla de un marco cambiante del Estado neoliberal hacia diversas formas de nacionalismo popular en el que la educación de adultos tiene un papel integrador de sectores campesinos, indígenas, femeninos y jóvenes. En ese sentido el

replanteamiento como de “jóvenes y adultos” es quizás la variante más significativa en la reconstitución del campo. Como señala Lidia Rodríguez “(...) los temas que se plantearon en la región hacia mediados de la década del 90 dan cuenta de que el nuevo milenio plantea desafíos nuevos para la modalidad, en el marco de un escenario latinoamericano crecientemente radicalizado hacia posiciones de un nuevo nacionalismo popular”⁶.

Ya más cerca de lo que es nuestra tarea exploratoria nos resulta indispensable marcar el apartado “Algunas representaciones operantes en torno de la alfabetización de jóvenes y adultos” situado en un manual de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires titulado “Alfabetización inicial para jóvenes y adultos” en el que se trata de realizar un análisis de sentidos que operan en la educación de esta población a partir de la tensión entre la cultura oral y la cultura letrada. En tal línea, el texto trata de reflexionar de qué modo se inscriben socialmente prejuicios fundados en una relación jerárquica de lo escrito sobre lo oral que afecta de manera directa las representaciones que sobre y de sí mismo se hacen de los educando. En este caso se introduce la idea de mitos (como el de la supremacía de la cultura letrada, el mito de la hipervaloración del saber escolarizado y el mito del sujeto iletrado infantilizado, entre otros) que hacen a una identificación equívoca de los sujetos de la educación primaria de adultos. Dichos mitos se encuentran profundamente atravesados por la sobrevaloración del saber escrito como código no percibido en las etapas socialmente dispuestas. De éste modo, son vistos como una carencia que arrastra en sí el desarrollo cognitivo y cultural de cada sujeto, generado una mirada marginal de quienes se encuentran en el proceso de escolarización primaria a la edad adulta.

Por otra parte, Darío Martínez⁷ plantea en su trabajo “Los jóvenes de la educación primaria de adultos: subjetividades, socialidades y representaciones” para el 1er encuentro sobre JUMIC (Juventud, Medios de comunicación e industrias culturales) cómo las representaciones vigentes respecto a la educación primaria de adultos desde los medios de comunicación singularizan las

⁶ _ Ibídem. p. 80.

⁷ _ Martínez, Darío. “Los jóvenes de la educación primaria de adultos: subjetividades, socialidades y representaciones”. 1º Encuentro sobre juventud, Medios de comunicación e industrias culturales (JUMIC). La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social / UNLP. S/F.

experiencias como forma de ocultar un sistema social excluyente que genera el abandono escolar. La forma discursiva plantea, según este análisis, una sinécdoque donde se concluye el todo por una de las partes en lugar de explicar el caso a partir de la generalidad. Desde allí se esgrime un enunciado anclado en el romanticismo del esfuerzo y la lucha personal que encausa la deserción en motivaciones particulares sin preguntarse por la cifra estadística de casos que refleja más que un tema individual una problemática colectiva. En esa línea, a partir de diversos análisis estadísticos Martínez determina el crecimiento de la matrícula de la educación primaria de adultos, señalando el progresivo aumento del grupo etario juvenil en su composición; tal crecimiento se ve acompañado también por una sustantiva suba del índice de deserción al que encuentra explicaciones diversas pero que fundamentalmente se apoya en un fuerte proceso de expulsión residual de las políticas neoliberales.

El autor reconoce un sujeto anticapitalista en la composición histórica de la matrícula de la educación primaria de adultos y se pregunta cuál es el sujeto actual que interpela. Realizando un recorrido de la tradición y las líneas directrices de la educación primaria de adultos en nuestro país, Martínez encuentra una lógica negadora del poder establecido, demostrado sobre todo en la injerencia que en ella tuvieron el pensamiento y la acción anarquista, socialista y sindicalista de la primera mitad del siglo pasado. A su vez, a partir de la década del '60 el desarrollo de la pedagogía freireana en el campo popular asume un rol determinante en la formación de sujetos críticos al sistema social vigente. Ahora, dice el autor, ya no es mayoritariamente el adulto, peón rural u obrero el que desea completar sus estudios sino el joven o adolescente que fue expulsado por el sistema. Si la noche antes era reconocida como un tiempo/espacio de finalización para aquellos que trabajaban, hoy pesa el estigma del sujeto que no se adaptó, que ha fracasado en su trayectoria "común". En este sentido, las representaciones externas pesan sobre la subjetividad que ellos van constituyendo. "La subjetividad, entendida como la articulación entre lenguaje y experiencia (McLaren, 1998), construye un soporte de representaciones que permiten significar la

vivencia”⁸. En tales representaciones la asunción completa de la responsabilidad del abandono pesa en el sujeto sin cuestionar o al menos indagar lo que le compete al sistema.

Luego, Martínez comienza a revisar el Centro de Educación de Adultos (CEA) como espacio diferenciado del establecimiento escolar tradicional para tratar de comprender cómo a partir de sus prácticas, sus reglas y sus admisiones funciona una lógica que trata de adaptarse a los requerimientos sociales del alumno más que forzarlo a los modos de escolarización tradicionales. Observa cómo lo sensible, lo afectivo, funciona como estructurador de continuidades e identificaciones que permiten la progresión escolar del sujeto. Contrastan una escuela que los censura y los sanciona con otra que los reconoce y los acepta en tanto lo que son. De esta manera, Martínez busca el desarrollo de una mirada que proteja de representaciones hegemónicas estigmatizantes que los sujetos internalizan de la educación primaria de adultos, a la vez que se proyecten nuevas estrategias para el abordaje de este nivel que renueve las apreciaciones y prácticas tradicionales.

En un trabajo posterior titulado “La educación primaria de adultos en La Plata. Una mirada de los sujetos y las prácticas” Martínez apunta directamente a la formación de representaciones afirmadas en el propio escenario educativo. En realidad es una continuación del trabajo anterior en el que trata de problematizar desde diversas teorías sociales la producción de distintas representaciones ancladas en las relaciones de poder establecidas entre el Estado como ordenador del sistema educativo y los sujetos educandos de la educación primaria de adultos en el Gran La Plata. La relación en este texto se encuentra revisada desde diversas prácticas cotidianas en las que trata de analizar el lugar simbólico desde el que el espacio interpela a los sujetos educandos y las formas en que éstos responden en diversos sentidos a dichas interpelaciones. Tal búsqueda intenta explorar acerca de qué tipo de sujeto se está pensando para estos espacios y con qué finalidad social. El cuestionamiento a una serie de supuestos que se elevan desde una sobrevaloración, a juicio del autor, de las oportunidades que se abren con el retomar de los estudios primarios a la edad adulta, trata de preguntar si lo que se emplaza detrás

8_ Ibídem 7. Pág. 6.

de dicho sistema encierra un fin meramente reproductivista, compensatorio o realmente transformador.

El precedente texto tiene una fuerte vinculación con el trabajo que intentamos desarrollar en cuanto trata de explorar acerca de las subjetividades que se forman en la educación primaria de adultos. Anclado desde una posición crítica de la estructura, el trabajo de Martínez resulta una huella clara donde pisar para proseguir una búsqueda sobre las subjetividades forjadas en la educación primaria de adultos.

Aportes para pensar la formación de subjetividades en la educación primaria de adultos

En “Educación escolar de Adultos”⁹ Silvia Brusilovsky intenta reflexionar acerca del sujeto pensado y construido desde los diseños curriculares, pero sobre todo desde la acción pedagógica realizada en las escuelas de la modalidad. Si bien Brusilovsky está refiriéndose a estudiantes del nivel secundario, su trabajo permite observar cómo la perspectiva desde la cual se piensa al sujeto y la acción docente e institucional que se desarrolla en consecuencia impacta de manera directa en su subjetividad. En este sentido, es importante rescatar la multiplicidad de corrientes pedagógicas y perspectivas políticas identificadas por la autora, la cual no deja de resaltar esta última cuestión, dado el valor afirmativo o transformador de lo social que le asigna a la educación.

Es importante marcar que el texto de Brusilovsky toma como universo de estudio los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires, y que la ubicación temporal del trabajo es relativamente cercana (2006), con lo cual la aproximación a nuestro propio objeto resulta de suma utilidad para nuestros posteriores análisis. La autora avanza sobre la red de significados extrínsecos e intrínsecos de la institución educativa que forma educandos para entender desde allí las identidades en formación, los lugares asignados y las relaciones de poder establecidas. Brusilovsky intenta “(...) identificar la lógica con la que se estructuran los rasgos culturales, por la combinación relativamente estable y coherente de

⁹ _ Brusilovsky Silvia. Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción. Buenos Aires. Noveduc. 2006.

dimensiones significativas: la concepción que se tiene de los estudiantes, la función que se asigna a la escuela, el tipo de relación que se establece entre docentes y estudiantes, el lugar que se asigna al conocimiento”¹⁰.

En base al análisis de su trabajo de campo, Brusilovsky categoriza los siguientes enfoques institucionales desde los cuales se orienta la construcción de los sujetos: A) Compromiso con la persona, B) Compromiso con la moralización y el disciplinamiento, C) Compromiso con el conocimiento escolar, D) Compromiso con el desarrollo de la conciencia crítica y E) Compromiso con el desarrollo de la práctica crítica. Vale señalar que Brusilovsky no observa una pureza propia de cada institución en relación a cada enfoque, sino que los mismos se encuentran confundidos al interior de las instituciones, hibridez que no impide observar el acento de uno u otro en cada caso.

Sobre cada uno de los enfoques enumerados la autora realiza una desconstrucción analítica que le permite concluir significados específicos. Así, el enfoque A (compromiso con la persona) prioriza la integración institucional y del sujeto, se infantiliza al educando a partir de una dependencia absoluta signada institucionalmente por la posición socioeconómica ocupada, se asume la importancia de reforzar los vínculos a partir de la flexibilidad reglamentaria, asumiendo el docente un rol paternalista de comprensión y resguardo del alumno. Es decir, el saber se torna un aspecto menor de la vida institucional sustituido por otro tipo de compromisos adoptados por la escuela. En estos casos, el establecimiento deja de lado su función educativa para acudir al solvento y asistencia de las carencias de todo tipo expresadas por los educandos. Como resultado, de manera paradójica, la institución refuerza mecanismos de desigualdad social por replicar desde su enfoque la imposibilidad de reconocimiento, crítica y transformación de los sujetos de su propia realidad, acentuando la dependencia y el establecimiento de relaciones filantrópicas que atentan contra la autonomía individual y social que el conocimiento y la objetivación de la realidad pudieren desatar.

En el enfoque B (Compromiso con la moralización y el disciplinamiento) se parte de una subvaloración de los educandos desde su pertenencia social y sus hábitos intra y extraescolares.

¹⁰ _ Ibídem. Cap.2, pág. 18.

Se califica al alumnado desde su condición material (mayoritariamente baja), formulando desde allí un efecto espejo sobre su cultura, motivo para construir cánones y juicios estigmatizantes de profunda carga moral. La pertenencia de clase arrastra atribuciones descalificadoras sobre la personalidad de los educandos, desde los cuales la institución se explica el rendimiento cognitivo. La escuela asume una función resocializante ligada a criterios neoconservadores de verticalidad relacional, recatos comportamentales, asentamiento de tradiciones y costumbres universalizadas, y naturalización de las condiciones sociales de existencia material. El saber aquí ocupa un lugar relativizado por la aquiescencia del disciplinamiento moral conservador. La desconfianza en las potencialidades reales de aprendizaje asentadas en una mirada prejuiciosa esencializa el valor comportamental. Este enfoque legitima, en conclusión, el manejo social desarrollado por las clases hegemónicas, las cuáles no se preocupan por establecer condiciones de igualdad sino por dosificar el conflicto social con un sistema moral único, compartido y aceptado.

En el enfoque C (Compromiso con el conocimiento escolar) el conocimiento ocupa un lugar preponderante. La escuela define a los educandos desde su condición de adultos y desde allí plantea la búsqueda principal: el que va es porque quiere estudiar. Si bien se comprende institucionalmente la condición socioeconómica de los alumnos ello no mella los parámetros de exigencia mínimos que se plantea, exagerando la autonomía de los individuos educandos. La función escolar se concentra en el aprendizaje significativo y la apertura de posibilidades de empleabilidad, pero ni cuestiona ni se pregunta sobre otros aspectos que no tengan que ver directamente con el proceso educativo, salvo que estos obturen el mismo, siendo ello causa de atención especializada para reencausar dicho proceso. El docente establece un vínculo con los alumnos que se ajusta a la búsqueda del éxito educativo, y si bien resulta de confianza y apertura, la relación asimétrica en cuanto a saberes y funciones áulicas y burocráticas se mantiene. Finalmente, la escuela se torna como un espacio de derecho educativo igualitario que no trasunta necesariamente en la concientización de una búsqueda de igualdad social, continuando con una tradición que presume la igualdad de oportunidades partiendo de ella, aunque deslocalizada del contexto material.

En el enfoque D (Compromiso con el desarrollo de la conciencia crítica) la institución se compromete en la búsqueda de que el sujeto reconozca sus derechos vinculados a la concientización sobre su condición material. Lo conceptual tiene una localización en la realidad y los sujetos son comprendidos en sus propios marcos históricos de existencia. Se desarrolla la comprensión como operación esencial y en ese sentido el logro del conocimiento crítico es fundamental. La relación docente / alumno resulta de la mediación problematizadora del conocimiento, y aunque no concede el lugar de articulador, el docente se desempeña tratando de hacer evidente las relaciones sociales de poder. En fin, la escuela pretende desarrollar una mirada y una actitud crítica en el alumno, analítica y cuestionadora del statu quo, aunque sin que la propia escuela sea escenario per se de organizaciones de prácticas políticas ni intervenciones directas sobre la realidad social.

Finalmente, el enfoque E (Compromiso con el desarrollo de la práctica crítica) utiliza el espacio escolar como base no sólo de procesos educativos críticos sino también de prácticas de intervención en la realidad social en clave política. En este sentido, la institución se erige como una comunidad crítica que fomenta el deseo de saber para la articulación de una lectura política crítica y transformadora de la realidad. Este enfoque rompe con los modos sistemáticos de la educación para constituirse como una construcción cultural alternativa. Aunque el rol docente como mediador es necesario, no deja de desarrollarse de manera dialógica, en tanto las acciones se entablan de manera colectiva y cooperativa, siendo el análisis de las relaciones sociales de poder y su transformación mediante prácticas políticas concretas un objetivo primordial.

Este último enfoque se relaciona muy fuertemente con la descripción de la triada “educación, investigación y participación” realizada por María Teresa Sirvent¹¹. En dicho trabajo Sirvent se preocupa por realizar una minuciosa crítica de cierta práctica de la educación de adultos, en la que se destacan negativamente el espontaneísmo por sobre la planificación, las técnicas por sobre los objetivos, la creación de climas por sobre el desarrollo de saberes. En este sentido, Sirvent observa la necesidad de revisar de manera crítica dichas prácticas y establecer un ejercicio

¹¹ _ Sirvent María Teresa. Educación de adultos: Investigación y participación. Desafíos y contradicciones. Buenos Aires. Libros del quirquincho. 1994.

vinculado a la toma de conciencia activa de los educandos adultos. En este sentido es que describe el proceso de educación mediante la investigación y la participación como un proceso preferente de la educación de adultos, en el que son los propios sujetos de la educación los que analizan sus contextos, identifican sus núcleos problemáticos y determinan los contenidos de su proyecto curricular. No significa esto un desentendimiento docente en el proceso ni una cesión de roles, sino la integración a un equipo de trabajo capaz de producir y determinar contenidos de manera contextualizada y específica.

Organización de la EPA (Educación Primaria de Adultos¹²) en la provincia de Buenos Aires¹³

Si bien este trabajo recorta su objeto de estudio al análisis de la Educación Primaria de Adultos en la provincia de Buenos Aires desde la vigencia de la nueva Ley de Educación Argentina (2007) hasta el año 2011 (año en que se realizó el trabajo de campo), es necesario remarcar que la misma se mantuvo sin modificaciones sustanciales desde el año 1987¹⁴, excepto por la reciente transferencia del tercer ciclo¹⁵ al CENS (Centro de Educación de Nivel Secundario) adultos, ya

¹² _ Constituyen el universo potencial de esta modalidad según la Ley vigente todos aquellos que siendo mayores de los 15 años de edad no hayan podido completar su educación escolar primaria.

¹³ _ Se ha tomado como insumo central y documental para la elaboración de este apartado el trabajo de: Cabrera María Eugenia. "Paradojas de la Reforma Educativa: Extensión de la escolaridad y exclusión educativa". publicada en la Revista Sociológica Argentina, Año/Vol. 3, 005. Buenos Aires. Consejo de Profesionales en Sociología. pp. 266 a 284, año 2005.

¹⁴ _ Los servicios de la Educación Primaria de Adultos en la provincia de Buenos Aires se organizan en base a la Resolución n° 68 del año 1987, la cual se mantuvo vigente desde entonces sin ser modificada por la Reforma Educativa de la provincia durante la década del 1990, pero sí incluyendo transformaciones por la actual Ley Nacional de Educación y su respectiva ley de adecuación provincial, las que se ponen en funcionamiento a partir del ciclo 2013.

¹⁵ _ Por las Resoluciones de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires n° 4424/11 y 55/13 y la Disposición Conjunta 1/13 se produjo el traspaso efectivo del tercer ciclo que estaba previsto desde la misma implementación de la Ley de Educación Nacional del año 2007 en función de la transformación del sistema educativo que reduce el periodo primario y extiende el secundario. Dicha cuestión fue resistida por los docentes y alumnos de la modalidad fundamentada en la necesidad de un acompañamiento personalizado que aún en esa etapa requiere el alumno de EPA, para cuyo caso se ha implementado lo que se denominó "Espacio de Fortalecimiento de la Trayectoria Educativa", la cual supone un acompañamiento pedagógico de un docente de la modalidad a los alumnos ingresados al CENS, y que serviría para facilitar la adaptación al nuevo sistema.

correspondiente al ciclo 2013. En este sentido es preciso señalar que dicho servicio se divide en Escuelas y Centros de Extensión Educativa, desarrollando en cada una modos de funcionamiento bastante diferenciados sin por ello dejar de pertenecer ambas a lo que se conoce como “educación formal”.

Las Escuelas se definen como la unidad educativa estable, contando con un equipo directivo que conduce el establecimiento y un plantel docente que se ocupa de la tarea específicamente pedagógica. La Escuela permanece en un espacio geográfico definido apuntando a una matrícula coincidente con ese ámbito, pero sin depender su continuidad exclusivamente de la misma. La relación entre institución y establecimiento es fija, y más allá de que en la misma pueda en otro turno (o en el mismo) funcionar una EPB (Escuela primaria básica) o una Secundaria, la escuela puede inequívocamente reconocerse desde su ubicación edilicia. De ella puede depender un Centro Nucleado o una Sección fuera de sede, la cuales serán reconocidas desde el ciclo 2013 como anexo o extensión.

Los Centros de Extensión Educativa son la “(...) unidad educativa cuya estabilidad depende de la fluctuación de la matrícula y cuya conducción puede o no estar a cargo de personal directivo” (Res. 68/87, art. 3, inciso b). Es decir que los Centros se diferencian en varios aspectos de las escuelas, dependiendo fundamentalmente su afincamiento en la recolección y mantenimiento de matrícula: allí donde no hay demanda (o asistencia) el Centro se cierra o se redirige. Además queda claro que no necesariamente la tarea se divide entre docentes y directivos, sino que en ocasiones (Centros No Nucleados) todas las actividades quedan a cargo de los primeros. Por otro lado habría que marcar que los Centros de Extensión Educativa no deben necesariamente ubicarse en un espacio estrictamente educativo, sino que dada su movilidad pueden darle acogida distintas instituciones de la sociedad civil que cuenten con los servicios básicos, sean públicas o privadas (art. 66). Así, la relación entre edificio e institución se hace más difusa e incluso hasta diríase rotativa. Hasta 25 alumnos se dispondrá de un solo docente para el funcionamiento del Centro, incorporándose un nuevo docente en relación a una matrícula superior a ese número, siendo tantos docentes como proporcionalmente a este número señale la matrícula.

Asimismo, se diferencian los distintos tipos de Centros. Según la normativa mencionada los Centros pueden ser Nucleados, No Nucleados o Secciones fuera de sede. Son Nucleados si comprenden las distintas secciones componentes de la Escuela Básica de Adultos (EBA), funcionan de modo autónomo pero dependen de una Escuela Sede (permitiendo no más de tres centros dependientes de la misma) o de un Centro Sede. Similar es el caso de las Secciones Fuera de sede, que se constituyen como ofertas de ciclo funcionando en un espacio distinto a la Escuela donde sólo se comprende alguna o algunas de las secciones componentes de la EPA pero dependen directivamente de lo que se definiría como Escuela Sede. Finalmente, los Centros No Nucleados responden directamente a la Inspección distrital, teniendo un docente referente (el de mayor puntaje) que se responsabiliza de las cuestiones administrativas respectivas al servicio.

Escuelas y Centros constituyen ofertas distintas dentro de un mismo sistema educativo. Las diferencias administrativas y de funcionamiento hacen de lógicas centralizadas y descentralizadas un modo diverso de acercamiento a la matrícula potencial de alumnos. En tal modo se explica el objeto general de estudio de este trabajo y el trabajo de campo desarrollado en tal sentido.

Marco teórico

En primer lugar, nos abocaremos a especificar la categoría comunicación. Pensar su conceptualización implica concebirla como parte de un proceso en el cual las relaciones se producen en la interacción entre individuos concretos. El hecho de estar en un espacio en donde se entablan relaciones dialógicas da lugar a que se generen socialmente sentidos. Nombrar la comunicación como producción social de sentidos es reconocer la dispersión de los significados, la intervención de los sujetos en toda relación simbólica donde no se pueden controlar los sentidos emitidos ni recibidos, contenidos de interpretaciones y re significaciones muy diversas.

En una situación comunicativa se originan múltiples efectos, dando lugar a una práctica siempre original. Debemos resaltar el carácter no lineal del discurso, entendido este como la suma de expresiones, prácticas y hechos sociales que contribuyen a una red de significados coherentes entre sí. María Cristina Mata afirma que un discurso que es propalado por un emisor no produce solamente un efecto, sino que se producen múltiples posibilidades de efecto. *“...la comunicación las ideas de contrato y negociación donde ambas partes - emisores y receptores- son activos, permaneciendo diferenciados sus roles y su capacidad de operar. Y de ahí que reconociendo el indiscutible poder del emisor, aunque más no sea como aquél que tiene la iniciativa para el intercambio debemos advertir en su discurso la presencia activa de los receptores porque ellos están presentes como término de su producción, como el otro que habla en lo que yo digo”*.¹⁶ De ello se desprende que el receptor no ejerce un acto pasivo en el intercambio sino que interviene en la producción del sentido interpretando el mensaje que recibe. Asimismo el emisor no goza de una total libertad para producir simbólicamente, procura estrategias comunicativas para hacerse entender. Se establece entre ambos términos una especie de contrato que, sin dejar de reconocer las asimetrías que dicha relación implica, ambas partes resultan ser activas.

Vale ampliar entonces que la comunicación, o las prácticas comunicacionales, se hacen presentes toda vez que se produce socialmente significación. En tal sentido no se restringe la comunicación al diálogo personal o mediado tecnológicamente, sino que en función de la ampliación de significados para un fenómeno, hecho, locución y alocución, el sentido se genera en el desarrollo significativo que toda interacción social genera. En relación a los ámbitos educativos es preciso decir que desde las marcas en el espacio (carteles, carteleras, grafitis, símbolos, dibujos, etc.) a las relaciones interpersonales (alumno- alumno, alumno – docente, etc.), pasando por las prácticas realizadas y no realizadas (dentro y fuera del aula en primer término, y de la institución en general después), hasta los relatos asentados en el conjunto de los actores que se van reafirmando o cuestionando en virtud del escenario escolar, su historia y las consideraciones

¹⁶ - Mata, María Cristina. “Nociones para pensar la comunicación y la comunicación masiva”. Modulo 2. Curso de Especialización Educación para la comunicación. Buenos Aires. La Crujía. 1985.

que en efecto se suceden, todo ello contribuye a lo que se entendería como conformador de lo comunicacional y constituyente de subjetividad.

Cabe mencionar que la producción de estos mensajes/ significaciones no se da de manera aislada sino que forman parte de conjuntos textuales, cada mensaje remite a otro, encadenándose en un continuum simbólico. Lo que Eliseo Verón denomina como la “semiosis social”¹⁷ evoca a una red infinita de significados que, agregaremos, se coaligan unos a otros de un modo contextual, complementario, diferenciador y abierto. Aquí no sólo interviene un código lingüístico, sino otros tipos de aspectos, como los modos de decir, los medios para hacerlo y las circunstancias, las condiciones de producción de cada sujeto y también sus condiciones de reconocimiento.

En segundo lugar, entendemos que la subjetividad es la específica manera en que cada sujeto construye simbólicamente su realidad, es decir transforma en signo su mundo a través de una interpretación propia que funciona como lectura y escritura de la propia vida. Abordar el concepto de subjetividad nos lleva al terreno de la singularidad, allí donde el tamiz de la existencia individual le da una forma diferenciadora a la comprensión e intervención que cada quien hace de la realidad, de la historia, de nosotros y de los otros. Según Jorge Huergo y Claudia Villamayor “(*... la subjetividad es esa zona en que se encuentran las experiencias sedimentadas y las que llevo a cabo hoy, más las interpretaciones que hago de ellas, pero que se extienden como interpretaciones a toda mi vida y al mundo en el que vivo*)”¹⁸. No podemos reducir la idea de subjetividad a la mera forma de ser en cuanto que no nos referimos a una cuestión de orden solamente conductual sino a la expresión de un conjunto significativo de representaciones de la realidad que implican el modo de experimentar y producir significación en torno a ello, resultante de la intrincada trama de relaciones, ideas, experiencias, posibilidades, dificultades, discursos, prácticas y fenómenos que interpelan (o dejan de interpelar) a cada sujeto.

¹⁷ Verón Eliseo. La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad. Barcelona. Gedisa. 1987.

¹⁸ Huego Jorge y Villamayor Claudia. La subjetividad y la identidad de nuestras organizaciones. Reconquista. INCUPO. 2005

El ordenamiento de la subjetividad puede verse regido por el tránsito institucional que el sujeto desarrolla en el marco de la vida social. Su subjetividad puede ser, entre otras variables, el efecto de la suma de espacios intersubjetivos que habita, transita, o ha dejado de transitar. La realidad, las problemáticas, las conflictividades, las perspectivas, los actores y el lugar que cada uno recibe en dichos espacios organiza una forma de aprender a aprender, origina la acercada probabilidad de asumir como propia la lectura y escritura del mundo propuesta desde las expresiones de poder emanadas de ese encuentro intersubjetivo. En ese sentido, no resulta menor referir la producción de subjetividad como una tarea o consecuencia propia de los espacios educativos.

Por último, comprendemos al fenómeno educativo como parte constitutiva de la sociedad. En este punto debemos plantear la íntima relación existente entre ambos. Ricardo Nassif afirma que la tarea de la educación, como sistema institucionalizado, es el de reproducir las condiciones socio-económicas y culturales. Pero, a su vez, la acción educadora otorga herramientas que pueden jugar un papel importante en la conciencia crítica, traducida en una eventual búsqueda de transformación social. Sostiene este autor que si se toma a la educación dentro de los contextos socio-históricos se observa la tensión entre conservación y transformación que se da en este ámbito y también en otros ámbitos de la vida cotidiana. Es decir, aquí se da una doble dialéctica; *“... las contradicciones internas del fenómeno educativo reflejan las contradicciones de la sociedad, y están condicionadas por las mismas; pero al mismo tiempo, la educación puede llegar a constituir –y de hecho lo constituye- un medio para que el sujeto tome conciencia de las contradicciones de su entorno”*¹⁹.

La comunicación/educación permite observar la relación entre ambas. En la práctica educativa es necesaria, al igual que en otros ámbitos, la producción comunicativa entre los sujetos intervinientes en un mismo espacio. Es allí donde se producen sentidos que generan modos de pensar y de actuar. Se trata de un elemento de importancia vital en la formación de subjetividades.

19_ Nassif, Ricardo. Teoría de la educación, problemática pedagógica contemporánea. Madrid. Biblioteca de psicología y educación. p. 260.

Lo comunicativo constituye a las prácticas educativas pues genera procesos que producen sentidos. Elabora y reelabora visiones de mundo de manera permanente y en construcción colectiva. La comunicación, como dice Schmucler, no es todo, pero “debe ser hablada desde todas partes”. En este orden de cosas, es el canal por medio del cual se establece la tarea pedagógica. En el hacer cotidiano se conforman posturas que se aprehenden poniendo en las interacciones, poniendo el cuerpo, forjando valores, propiciando modos de relacionarse.

La educación ha tenido durante mucho tiempo una caracterización relacionada únicamente con la institución básica de la modernidad. La escuela era entendida como única dadora de conocimientos, excluyendo a otros ámbitos donde lo educativo también estaba presente. Se trata de una cultura escolar que enajenó para sí el sentido de lo educativo. Nosotros comprendemos a la educación de la misma manera que lo hace Nidia Buenfil Burgos, entendiendo que estaremos en presencia de lo educativo cuando “*el agente se constituya como un sujeto activo incorporando de dicha interpelación algún contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una reafirmación más fundamentada*”²⁰. En este sentido, la comunicación cobra un papel fundamental ya que deja de ser tomada como un aspecto tecnológico para ser abordado desde el plano cultural. “*Este deja de ser tecnología y sus capacidades de transmisión de información con diferentes efectos, para transformarse en los modos posibles de visiones y divisiones del mundo que realizan los hombres, en la ya anunciada relación de comunicación/cultura*”²¹. Esta nueva concepción acerca de lo que es educativo incorpora al concepto de comunicación en un sentido relacional.

María Teresa Sirvent plantea la diferencia entre educación No Formal, educación de adultos y educación permanente. En verdad, para la autora pueden o no remitir a nominaciones distintas para prácticas y experiencias iguales o similares. Por caso, la educación de adultos se refiere a personas mayores de quince años que estudian lo que puede ser la continuidad o reinicio de una alfabetización interrumpida, como también el perfeccionamiento especializado para el desempeño laboral o la progresión en niveles altos del saber académico. De hecho, la autora marca cómo se

20_ Buenfil Burgos Rosa Nidia. Análisis de discurso y educación. México. Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. DIE 26. 1992

21_ Saintout, Florencia. Abrir la comunicación. La Plata, EPC. 2003. p. 81.

acentúan las diferencias sociales en la educación de adultos al ser los que más estudios tienen quienes constituyen el mayor número de matrícula en esta modalidad. Es decir, aquellos que tienen estudios terciarios o universitarios son quienes representan mayor número de inscriptos de la modalidad. En ese sentido, también refresca la crítica setentista a la llamada educación permanente, que lejos de implicar una democratización de los niveles sociales de alfabetización implicaban una progresión en la concentración del capital económico y académico. Es importante remarcar lo que esta autora deja entrever y es que la apariencia de igualdad que signa la educación No Formal, permanente o de adultos, en forma más general que particular, tiende a acrecentar las desigualdades sociales más que a recortarlas. Sin embargo, hay un concepto interesante que la autora propicia al respecto que será importante retomar: el de Educación Popular.

Repensando lo expresado por Freire en Pedagogía del Oprimido su concepción sobre lo Formal dejaría casi a todos los docentes al margen de lo que denominaría Educación Popular, dado que piensa a ésta al margen del sistema educativo. En este sentido, la idea freireana estaría en una línea cercana con la teoría de la reproducción desarrollada por Pierre Bourdieu, lo cual colocaría a la acción docente en un lugar de inmovilidad muy difícil de evadir. De tal manera, también disgregaría la potencialidad de cambio que una acción educativa dialógica, que propicie la conciencia, la acción y la reflexión, dentro de tal encuadre, resintiendo por demás cualquier germen de transformación posible, cuestión que reformula Freire en posteriores trabajos. En cambio, reconociendo las cualidades revolucionarias de lo que se conoce como pedagogía de la liberación y que habitualmente se adhería de modo acrítico a lo que se conoce como No Formal, Sirvent resalta la potencialidad de lo que ella denomina Educación Popular, la cual entiende del siguiente modo: *“La educación popular, más allá de su heterogeneidad, es un abordaje educativo orientador de un cambio dentro y/o fuera de la escuela. Se hace necesario superar la supuesta oposición entre educación popular y educación formal que erróneamente sitúa a la primera como no formal e inclusive como una alternativa a la enseñanza escolarizada. Se diferencia en profundidad por su dimensión socio-política, su dimensión popular, su dimensión cognitiva, su fundamentación epistemológica y sus aspectos metodológicos. El abordaje de la educación*

*popular nos remite a tres fenómenos centrales en interrelación: el poder, la participación social y el conocimiento*²².

De acuerdo a la afirmación precedente ya no se trata de diferenciar como lo liberador lo que es No Formal y lo reproductivista lo que es Formal. El de Sirvent es un aporte para romper esquematismos y reduccionismos que maniataban uno y otro tipo de educación con valores y sentidos apriorísticos que no necesariamente se condicen con la realidad. A decir de la autora la educación no se relaciona con cánones de espacio o la relación que se establezca con el Estado, sino con diversas dimensiones de análisis en la proyección y el quehacer educativo con una intencionalidad política, con voluntad transformadora.

Se podría afirmar, entonces, que la Educación Popular no está determinada por su mayor o menor formalidad de acuerdo a la relación con el Estado sino, y sobre todo, de acuerdo a una intencionalidad política manifiesta en el proyecto que la embarga, optando por la conciencia, la transformación y la igualdad. En tal sentido, podemos inferir que dicha concepción ubica un espacio intersticial entre lo Formal y lo No Formal que permite ampliar las posibilidades de análisis sobre acciones educativas de tildes transformador.

Si atendemos a los distintos grados de formalidad la misma autora menciona tres dimensiones que permiten comprender y describir las prácticas educativas: la sociopolítica, la institucional y la correspondiente a la enseñanza y aprendizaje. En primer lugar, la sociopolítica se trata del grado de vinculación que tiene una modalidad con el Estado; las reglamentaciones, los recursos humanos y los procedimientos administrativos que le competen a dicha esfera. En segundo lugar, la institucional refiere al tipo de institución que contiene a los actores intervinientes, sus fines y objetivos; aquí se puede analizar lo referente al establecimiento y sus modos de recorrerlo. Por último, la del espacio de enseñanza y aprendizaje se vincula a la interrelación entre el que enseña, el que aprende y los contenidos. En esta triada se puede observar no sólo la práctica

22_ Sirvent María teresa, Precisando términos. Pero ... es sólo una cuestión de términos?. Mimeo 1993 (publicado como artículo en Propuestas – Revista de Educación No Formal; Año 1, Nº1. Buenos Aires, julio 1999). p. 2

pedagógica sino también la comunicacional. Estos tres aspectos nos acercan a una interpretación acerca de grados de formalidad presentes en los grupos que son materia de investigación.

En la práctica educativa el rol del docente tiene especial importancia debido a que su posicionamiento condiciona la relación con los estudiantes. Creemos que es adecuado introducir las nociones de educación bancaria y problematizadora para observar la práctica que se lleva adelante en espacios de las características que venimos mencionando. Mientras en la educación bancaria trata de sostener la contradicción entre educador y educando; en la problematizadora la búsqueda pasa por superar dicha oposición. *“La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos”*²³. Paulo Freire dirá que sin diálogo no hay comunicación y sin ésta no existirá una verdadera educación. La misma trae consigo el intercambio de conocimientos entre los polos de la relación, sabiendo que los saberes de los estudiantes también merecen ser valorados. Se trata de entender que al interlocutor le ocurren a lo largo de su vida distintas experiencias que lo fueron formando. Lo que el autor de “Pedagogía del Oprimido” llamaría “lectura del mundo”.

La presencia de lo institucional tiene una dimensión de gran importancia ya que es el espacio en donde se desarrollan las prácticas comunicativas que serán materia de análisis. De acuerdo a lo expresado por Nora Yentel²⁴ podemos ver a la institución como la instancia en donde se concreta el poder de lo social sobre lo individual. Es quien regula el funcionamiento de la sociedad y ordena a los individuos con respecto a lo que está prohibido y lo que está permitido. Las instituciones sociales son creaciones culturales en la que se establecen determinadas leyes y valores que facultan una relación de relativa armonía entre los sujetos. Desde otro enfoque podemos analizar a lo institucional desde su significación simbólica. A la institución se la puede observar al nivel de representaciones que se dan tanto de manera explícita como implícita y que cumple el rol fundamental de producir un ordenamiento que posibilite una regulación de la sociedad. *“La incorporación de estas representaciones y significados en los niveles inconscientes y su*

²³ Freire Paulo. Pedagogía de lo oprimido. Montevideo. Tierra Nueva. 1970. p. 73

²⁴ Yentel Nora. Institución y cambio educativo. S/d. Magisterio del Río de La Plata.

*asociación con imágenes y representaciones de índole primaria permiten a las instituciones sociales operar sobre la intimidad de los individuos, ordenando su percepción y dirigiendo las atribuciones de sentido según se lo considera normal y deseable*²⁵.

A propósito de la dimensión institucional existe una estrecha relación entre ésta y el currículum. El sentido que guarda lo curricular excede lo que habitualmente se puede entender como la mera planificación programada de una serie de conceptos que deben ser llevadas a cabo de manera casi mecánica. Entre la institución y el currículum existe una relación dialéctica; es en el primero donde lo segundo tiene su resultado concreto. Debemos partir de la definición que realiza Alicia de Alba, considerando al currículum *como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias y hábitos) que conforman una propuesta política educativa pensada por grupos diversos y contradictorios*. En la conformación del mismo se da una puja entre distintos sectores que luchan por determinar los contenidos culturales que contempla cada currículum. En el ámbito institucional y áulico se concretiza la realización del currículo, siendo una instancia en donde se ponen en juego una variada gama de circunstancias y actores. Aquí se producen tensiones y conflictos que surgen en el proceso interactivo que se dan entre los distintos individuos. A éste se la denomina currículum en acción.

En este escenario también se debe atender a la construcción identitaria que se tiene dentro de la institución y en el espacio del aula. Para definir a la identidad es imprescindible partir desde la cultura, como lugar en donde tienen lugar los hábitos y costumbres de determinados grupos. Gilberto Giménez (1997) dice que lo identitario se constituye a partir de ciertos “repertorios” culturales apropiados por parte de un conjunto de individuos. La identidad termina siendo un elemento que está presente e interviene en la práctica comunicativa, se produce como parte de procesos interactivos y comunicativos. Es decir, tiene un carácter intersubjetivo y relacional. *“Es la autopercepción de un sujeto en relación con los otros; a lo que corresponde, a su vez, el*

25_ Fernández Lidia. Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires. Paidós. 1994, pág. 37.

*reconocimiento y la “aprobación” de los otros sujetos*²⁶. Este autor distingue tres elementos característicos que particularizan a la identidad de un individuo. Ellos son: la pertenencia a una pluralidad, que implica la inclusión o adhesión a una colectividad (material o no) con un determinado acervo simbólico y cultural; la presencia de conjuntos idiosincráticos, que son los atributos que forman parte de su identidad (hábitos, tendencias, costumbres, etc) y la narrativa personal, entendida como narración de los actos que tienen un sentido de coherencia y que puede ser reinterpretado por los otros.

Por otra parte, la identidad no se presenta como acabada y definitiva sino que se trata de un proceso abierto y flexible, sujeto a modificaciones permanentes.

El sentido de pertenencia implica ciertas características que determinan una postura con respecto a cómo se definen como sujetos individuales o colectivos. Esto viene dado por una noción que tiene en cuenta no sólo la mirada de los “otros” sino también la manera que la misma persona o grupo se autodefine.

La cuestión de la subjetividad encuentra una serie de interrogantes a dilucidar en vistas de las perspectivas que se dan en el presente. La misma se encuentra condicionada de acuerdo a las vivencias que tienen cabida en un conjunto determinado. Cristina Corea (2004) concibe la subjetividad como “una serie de operaciones realizadas para habitar una situación, un mundo”. El sujeto se desenvuelve bajo una percepción que es aprehendida en el hacer cotidiano pues se encuentra en determinadas circunstancias sociales. Hace algunos años se había planteado la caída del Estado organizador y omnipresente como suelo sobre el cual se asentaban sus instituciones; eran a la vez ordenadoras de sentido. Bajo esta perspectiva la escuela dejó de ser la base para la formación de futuros ciudadanos. Creemos que es necesario indagar las actuales condiciones. Las condiciones que construyen el carácter subjetivo de los sujetos. Para ello resulta primordial entender el rol del Estado, del cuerpo docente y la institución a la luz del lugar que

26_ Giménez, Gilberto. *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. México. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. 1997.

ocupa cada uno. De esa manera podremos llegar a reconocer las marcas que constituyen a la subjetividad de los grupos que son objeto de esta investigación.

METODOLOGÍA GENERAL:

Diseño de investigación

Nuestro proyecto de investigación se basa en el enfoque cualitativo, inscripto en el paradigma constructivista porque creemos que el significado de la realidad está multideterminado y en proceso de construcción. En ese sentido los procesos sociales en que se contextualiza tal construcción resultan un vector determinante para su comprensión. La realidad como fenómeno de análisis no es un ente estático y sencillo para su estudio, sino que se produce y reproduce permanentemente mediante el descubrimiento y el análisis de los elementos que la constituyen y las formas culturales que adopta. Nuestra mirada epistemológica parte del supuesto de que la realidad no es algo que está esperando ser descubierto sino su contrario; está construida en la propia relación que existe entre el investigador y el grupo al que está sujeta la investigación. En esta vía intentaremos rehacer a través de las prácticas y discursos de los espacios que estamos estudiando la reconstrucción de una determinada realidad. Como intervinientes de una práctica que ocurre en un espacio concreto nuestra observación no está libre de valores. Al reconocernos como sujetos productores de sentido estamos impregnados de percepciones, por lo tanto la realidad no nos es ajena: somos parte de ella como producto de una creación humana.

En esta elección se encontrará implícitos los supuestos teóricos, metodológicos y empíricos que abordan el análisis de las prácticas comunicativas. *“El proceso de conocimiento consiste, entonces, en el encuentro entre un campo de significación y un problema, y en la ruptura y ampliación de un campo de significación motivada por un problema”²⁷*. En nuestro caso la construcción del conocimiento es entendida a partir de la relación que tiene el investigador y los

27_ Huergo Jorge. Métodos de investigación cualitativa en comunicación. Mimeo. 2001. p. 5.

sujetos sociales, dentro del contexto del que forma parte. Por eso es que se asume la existencia de múltiples realidades sociales que se dan como producto de la interacción social. Esta investigación está orientada a analizar las prácticas comunicativas en el ámbito de la educación de adultos. Desde lo empírico nos centraremos en el estudio de análisis de caso. Esta decisión se debe a la posibilidad que la comparación entre dos instituciones distintas nos ofrece para observar y analizar cómo se construye la subjetividad en la práctica comunicacional educativa desde el propio espacio. Los análisis de caso nos facilitan el acercamiento a una realidad concreta y definida para entender diferencias puntuales que desde perspectivas generales quizás no alcanzaríamos a visualizar.

En la metodología cualitativa lo que se busca es, precisamente, lo distintivo, apuntando a situaciones concretas y singulares. Son esencialmente descriptivas ya que buscan comprender las situaciones comunicativas que se dan en el seno del ámbito institucional. Es por eso que al seleccionar las instituciones y los grupos que estudiamos también estamos realizando una singularización de nuestro enfoque.

La construcción de lo teórico y la búsqueda de la evidencia a través de la empiria se van formulando de manera estrecha. “Sus datos tienen la forma verbalizada descriptiva de ocurrencias o experiencias, relatos de sucesos del pasado, textos y narrativas, registro verbal de interacciones, filmes o videos; y datos similares. Por su naturaleza ellos se van construyendo juntamente con la especificación de los significados y selección de los conceptos básicos iniciales”²⁸.

Herramientas metodológicas: Unidades de análisis, técnicas de recolección y análisis de datos

Atendiendo a que la metodología es la elección y diseño de técnicas y herramientas para la recuperación y análisis de los materiales, nuestro camino recorre distintas variantes en la búsqueda de los objetivos que nos planteamos líneas arriba. A partir del enfoque investigativo

28_ Sautu, Ruth. Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires. Ediciones Lumiere. 2010. p. 66.

antedicho optamos por métodos que sean acordes a nuestra búsqueda de datos teniendo en cuenta la perspectiva teórica.

Nuestras unidades de análisis son dos instituciones que se insertan en lo que se denomina como educación primaria de adultos: El CEA 726 sección Gonnet y la Escuela 703 de Los Hornos, establecimientos similares pero con diferentes niveles de formalización de la ciudad de La Plata.

Un componente de nuestras unidades de análisis tiene que ver concretamente con las comunidades educativas que se encuentra tanto en la “sección Gonnet” del CEA 726 como en la escuela 703, que se insertan en la educación primaria de adultos. Aquí tendremos en cuenta las interacciones que se dan entre los distintos actores sociales que tienen lugar en dichos espacios. Es decir, tanto cuerpo docente como alumnos y cualquier otro integrante que tenga inserción en cada uno de ellos. Nos parece interesante observar las situaciones comunicativas teniendo en cuenta el rol que tiene cada uno dentro de la institución.

Asimismo, la documentación (Diseños curriculares, PEIs, Proyectos interinstitucionales, normativas, etcétera) que tenga que ver con las instituciones como con el área específica que tomamos para realizar nuestro trabajo también es fundamental como constitutiva de nuestra unidad de análisis al momento de interpretar los discursos circulantes y las representaciones simbólicas que aparecen en la institución educativa.

En cuanto a la observación, tal como señala Pérez Serrano, requiere hacerlo con un fin determinado y con una planificación concreta de los aspectos y manifestaciones que se deben captar. Nuestra apuesta es hacer hincapié en la visualización de las prácticas comunicacionales en el ámbito áulico, lugar en donde desarrollamos nuestra investigación. Lo hacemos teniendo en cuenta que las relaciones que se dan entre los integrantes del grupo que es objeto de estudio nos afectan como parte integrante del proceso que se quiere captar. En este sentido, aprovecharemos las particularidades que tiene cada institución educativa, tanto en lo que hace a los sujetos que son parte del CEA 726 o de la Escuela 703, así como en los espacios en donde se desarrolla la actividad educativa. *“La observación, por principio, es susceptible de ser aplicada a cualquier conducta o situación. Pero una observación indiscriminada perdería interés si no selecciona un*

objeto o tema a observar. Como plantea WHITEHEAD (1967:28) 'Saber observar es saber seleccionar', es decir, plantearse previamente qué es lo que interesa observar. En este sentido ayuda, como indica ARNAU (1979:76), contar con una estructura teórica previa o esquema conceptual²⁹. Nuestro tipo de observación ha sido presencial y pasiva primero, y activa y participante después, en el sentido en que estaremos involucrados dentro de los grupos desde el mismo momento en el que formemos parte de los mismos espacios, pero en la segunda instancia ya no sólo registrando lo visto sino interviniendo en la planificación y coordinación de las jornadas.

Otra de las técnicas que utilizamos es la entrevista semiestructurada. Creemos que se trata de uno de los aportes más interesantes que hacen al corpus metodológico ya que ella nos permite indagar en las actitudes y pareceres de los sujetos que forman parte de la institución, siempre apuntado a dilucidar nuestro interrogante acerca de las prácticas comunicacionales que prevalecen en este marco. Esto implica la realización de entrevistas tanto al estudiantado y al cuerpo docente, como así también de quienes tienen a su cargo la definición del currículo en este ámbito. También desarrollamos entrevista en profundidad con el objeto de conocer cuestiones que requieren de reflexiones que exceden la mera superficialidad. *"Lo que se busca es ir más allá de las respuestas superficiales. El entrevistador debe mantener un cuidadoso equilibrio entre ahondar en búsqueda de una contestación más completa y el ahondar demasiado, exponiéndose a influir en las contestaciones"*³⁰.

Finalmente, otra de las herramientas implementadas para la indagación es la exploración de documentos como manera de acercarnos a nuestro tema seleccionado. Estamos hablando del rastreo de los programas educativos elaborados por el Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires desde la vigencia de la Ley de Educación Nacional en la educación de adultos. Nuestra finalidad es conocer cuáles son las concepciones que se sustentan en el ámbito en donde se decide el planeamiento general de la currícula de esta rama. A su vez,

29_ Pérez Serrano, Gloria. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, II técnicas y análisis de datos. Capítulo I, Técnicas de investigación en educación social, perspectiva etnográfica. www.upch.edu.pe/faedu/documentos/materiales/invcualitativa/tecinv.pdf. p. 10.

30_ Pérez Serrano Gloria. Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes" II Técnicas y análisis de datos". www.upch.edu.pe/faedu/documentos/materiales/invcualitativa/tecinv.pdf

analizamos el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del CEA 726 y de la Escuela 703 como manera de conocer los objetivos trazados por la institución en materia de formación de sujetos.

Como técnicas de análisis de la información utilizamos métodos que se relacionen con nuestro objetivo investigativo. Antes que nada tenemos que puntualizar que nuestra apuesta está dada en la descripción de las prácticas comunicacionales que se dan en ambos espacios educativos. Esta elección se debe a que el foco de interés está puesto en conocer las significaciones y sentidos que tienen lugar en dichos ámbitos. “La descripción, como uno de los métodos de procesamiento de la información relevada, nos permite presentar de manera global, pero resaltando la complejidad de lo real, los procesos comunicacionales. No es un mero reflejo (como si fuera un espejo) de la realidad, sino que presenta los significados y sentidos que posee esa realidad. Para esto, la descripción se vale, principalmente, de la observación y de la entrevista³¹”.

Inicialmente diremos que como técnica, la descripción densa, según dice Clifford Geertz³² es pensar y reflexionar, para relacionar. Consiste en una descripción que permite desentrañar las estructuras de significación de un fenómeno social, no de una manera lineal sino a partir de una observación exhaustiva desde la cual el investigador desde la narración de lo registrado intenta decodificar sentidos contenidos de carácter superficial o elíptico. Esta forma etnográfica de procesamiento de la información obtenida se funda en una lectura aguda de los datos que permite inferir sentidos y significaciones de profundo carácter simbólico (en la acepción semiótica del término). Las observaciones y las entrevistas como métodos de recolección resultan insumos que mediante la descripción densa permiten destejer la compleja trama de relaciones simbólicas contenida en la cultura particular de cada espacio analizado.

Otra de las vías para el procesamiento de datos es el método de comparación constante. Este método se implementa sobre la base de las mismas unidades analíticas y técnicas de recolección de datos en ambos grupos señalados. La reconstrucción de las prácticas comunicacionales y los discursos circulantes son los elementos fundamentales para la contrastación de los mismos. En este sentido se trata mediante la triangulación de datos, categorías de análisis y conceptos poder

31_ Huergo Jorge. Métodos de investigación cualitativa en comunicación. Mimeo. 2001. p. 34

32_ Geertz Clifford. Descripción densa. Hacia una teoría interpretativa de la cultura. En: La interpretación de las culturas. Barcelona. Editorial Gedisa. 1973 (1986).

realizar una descripción diferencial de los espacios trabajados. A dicho método lo encontramos relacionado con lo anteriormente descrito ya que es fundamental que las técnicas de recolección de información estén elaboradas de acuerdo a las perspectivas que nos hemos propuesto al momento de procesar los datos que hemos recogido en el campo.

Finalmente, el análisis del discurso tiene que ver con la posibilidad de reconocer en documentos y texto de diverso tipo, palabras y conceptos clave relacionados directamente al tema de la investigación, pudiendo reconstruir líneas de razonamiento e imaginarios contruidos acerca de él. Un ejemplo claro es el trabajo de Buenfil Burgos³³ sobre la educación vista desde el pensamiento de izquierda, pudiendo realizar una descripción interpretativa de las conceptualizaciones que en los escritos de los diversos autores seleccionados se hacía sobre el tema propuesto. Así mismo, en nuestro trabajo la idea es tratar de que los textos nos permitan describir perspectivas acerca de la educación primaria de adultos que redundan en prácticas y discursos significativos a los fines propuestos.

En síntesis, esta investigación tiene como uno de sus fundamentos principales la articulación entre teoría y práctica. Por eso es que el desarrollo de un análisis articulador entre la producción teórica y el trabajo de campo se realiza con la intención de lograr una descripción con mayor soporte epistemológico y científico.

Modo de utilización de las técnicas de recolección y de análisis de datos para el trabajo de campo

En el marco del trabajo de tesis la forma en que se obtienen los datos tiene una magnitud similar al contenido. Vale decir que siendo una producción con enfoque constructivista nuestras estrategias de acercamiento al objeto que pretendemos describir son tan relevantes como el objeto mismo, en cuanto revelan una forma posible de construirlo entre muchas otras. De este

33_ Buenfil Burgos Rosa Nidia. Análisis de discurso y educación. México. DIE 26. Instituto Politécnico Nacional. 1993. Primera parte.

modo, al margen de las múltiples posibilidades existentes, nos inclinamos por una serie de acercamientos que nos permiten entrecruzar lo documental con lo experiencial, lo declarado con lo observado. En este sentido el objeto delimitado es construido con los múltiples modos elegidos para abordarlo, conocerlo, caracterizarlo. La observación, la intervención áulica, las entrevistas semiestructuradas y el análisis documental son las técnicas específicas con la que desarrollamos nuestro trabajo de campo.

En los espacios educativos existen prácticas comunicacionales de diversa índole. El objeto de estudio se delimita en el recorrido de una investigación. En este sentido, animarse a construir una mirada, no desdeñando ni prescindiendo de otros aportes pero intentando también promover una perspectiva propia, es un ejercicio que se emprende desde lo teórico y lo conceptual. Las estrategias para el trabajo de campo, la forma de llevarlas a cabo y el modo de aprovechar analíticamente lo obtenido forman parte de dicho enfoque.

A continuación se realizará una sucinta explicación de cada una de las estrategias señaladas y luego se avanzará desarrollando un análisis paralelo por estrategia en cada una de las instituciones.

Análisis documental

En este primer abordaje se trató de realizar un reconocimiento de todo lo escrito por, en y sobre las instituciones que nos permitiera hacernos un perfil de ellas. En este sentido nos interesaron fundamentalmente documentos formales que dieran cuenta del modo en que las instituciones se proyectan en sentido general y se piensan a sí mismas y a los sujetos que las componen, cómo actúan en situaciones formales y registran decisiones que a la larga expresan significaciones intrínsecas y extrínsecas sobre ellas.

Analizamos los siguientes documentos: el PEI (Proyecto Educativo Institucional), planificaciones areales, dictámenes superiores de secretaría de inspección, proyectos interdisciplinarios, proyectos de intervención universitaria, trabajos prácticos y exámenes de alumnos, informes docentes, informes institucionales, etcétera.

En esta instancia tratamos de construir un perfil proyectado por la institución que diera cuenta de significaciones posibles para los sujetos que la componen. En este sentido se trató de estimar formas de interpelación institucional al sentimiento de pertenencia que pudiera desarrollar hacia ellas cada sujeto. También la manera en que se construye discursivamente a los distintos actores institucionales al referirlos en los diversos documentos y los lugares simbólicos que de ese modo se establecen.

Observación institucional

Se realizó una observación que se extendió por tres jornadas en cada una de las instituciones. La misma se concretó periódicamente durante tres semanas consecutivas entre los meses de agosto y septiembre de 2011. En la primera se realizó una observación del espacio total de la institución, cada uno de sus rincones, mobiliarios, paredes, arquitectura, distribución simbólica de los lugares asignados y actores institucionales. En esa primera oportunidad la idea no fue abordar directamente el grupo específico con el que se desarrollarían posteriormente los encuentros en cada caso, sino intentar un reconocimiento institucional y contextual del grupo.

En la segunda y tercera observación sí se observó directamente el grupo con el que se realizaron las intervenciones. En tales casos se trató de apuntar los diversos fenómenos comunicacionales propios de cada espacio, fundamentalmente los vinculados a las relaciones áulicas (alumnos- docentes/ alumnos- alumnos). No obstante, también se intentaron registrar situaciones significativas que expresen modos de vincularse entre los sujetos, de los sujetos con la institución y de la institución con los sujetos. Reglamentaciones expresas y tácitas, jergas, sobreentendidos, temas de diálogo, gestos, miradas, reacciones, actividades, interpelación pedagógica y respuesta de los educandos.

Es relevante señalar que en estas observaciones no participamos de modo alguno de ninguna de las clases, sólo registramos de manera escrita todo lo que en nuestra búsqueda nos resultaba significativo. Sin embargo era palpable que nuestra presencia cohibía a los alumnos al principio, hasta que se iban acostumbrando a nuestra compañía. Más allá de que al principio hicimos

nuestra presentación con las aclaraciones pertinentes, los alumnos preguntaban sobre qué hacíamos allí y con qué finalidad.

Nos interesó observar en acción la perspectiva pedagógica con la que se pretende interpelar a los alumnos. Más allá de lo escrito y más allá de lo dicho estaba la posibilidad de ver cómo se producían esos encuentros, de qué forma la docente planteaba esas ocasiones educativas, cómo se planteaban las relaciones y los modos de llegar a los educandos.

Intervención áulica

La intervención trató en primer lugar de desarrollar un rastreo de temas nodales que permitiesen registrar significaciones explícitas e implícitas de índole conceptual, procedimental y actitudinal vinculados a lo comunicacional. En este sentido se trataba de articular una práctica que aborda el tema comunicacional pero sin ningún tipo de afán evaluativo sino con la intención de obtener un acercamiento planteado desde un punto de vista diferente al de la etapa de observación anterior. En tal dirección se buscó alentar formas de participación y comunicación, a la vez de registrar todo lo que fuere concerniente a nuestro tema de estudio y que pudiera agregar, corroborar o contradecir anotaciones de la observación precedente.

En segundo lugar la intervención nos situaba en una posición interesante que articulaba nuestras funciones de investigadores y docentes, lo que en cierto punto podría también definirse como una forma de observación participante. Al desarrollarse nuestra tesis en el campo de comunicación/ educación nos resultaba un desafío colocarnos en un lugar de abordaje pedagógico para la causa investigativa. De tal modo, el ejercicio de intervención en el campo como estrategia era una forma de construir el objeto desde una posición comprometida en tanto comunicadores/ educadores.

En tercer lugar resultaba valioso el exponer a los dos grupos a prácticas pedagógicas iguales como una forma alternativa de desarrollar el trabajo comparativo respecto a lo comunicacional. Observar qué prácticas interpelaban en unos y otros, cómo funcionaba el hábitus pedagógico

institucional para la vehiculización de una propuesta compartida. Es decir cómo la forma en que están habituados a ser alumnos les permitía o no exponerse a la interpelación intencionada.

Entrevista semiestructurada

En las entrevistas se buscó que cada uno de los actores de ambas instituciones pueda dar su voz en la investigación, teniendo en cuenta los núcleos que componen el tema de estudio. De esta forma se planificó una entrevista que tenía puntos compartidos y puntos diferentes para cada tipo de actor institucional, siempre tratando de rastrear la forma en que se constituyen las significaciones y el modo en que las mismas los interpelan. De este modo se buscó una estrategia de extracción directa de significaciones, donde en el marco de la entrevista cada uno pudiera expresar un punto de vista sobre distintos aspectos que pudieran luego servir de material de análisis.

Es importante señalar que si bien se programaron preguntas que eran específicas para cada tipo de actor las mismas se mantenían similares entre los actores de un mismo grupo (por ejemplo “alumnos”). Los actores entrevistados fueron, directivos, docentes, estudiantes y personal no docente. Es necesario aclarar que las entrevistas dejaban el margen de desarrollo y repregunta suficiente para que las particularidades de cada actor y de lo que pretendía expresar pudieran ser registradas. Por ello calificamos la entrevista de semiestructurada, en tanto pretendimos planificar un núcleo base referido a nuestro interés pero, no lo suficientemente esquemático ni dirigido a respuestas cerradas que no diesen lugar una situación de repregunta.

5_ Presentación de las instituciones educativas

5.1_ El Centro de Educación de Adultos N° 726

El centro forma parte de la Educación Primaria de Adultos como No nucleado³⁴. Al ser un Centro de este tipo depende directamente de la Inspección distrital. No posee un lugar fijo sino que se

³⁴ Ver apartado 1.8.2 Organización de la EPA en la provincia de Buenos Aires.

asienta en establecimientos no educativos, como sociedades de fomento, asociaciones vecinales o clubes barriales, entre otros. Su afincamiento se produce donde existen necesidades de matrícula. En algunos casos, son los mismos docentes quienes realizan el trabajo de reclutamiento. El CEA cuenta con ocho sedes dispersas entre Gorina, Tolosa, Gonnet, Hernández, Villa Castells y Villa Zelmira.

Los estudiantes que asisten a esta institución tienen procedencias disímiles, ya sea en lo que hace a sus historias comunes como trayectorias escolares. En general se trata de alumnos que fueron excluidos del sistema y que recalcan como última posibilidad para terminar sus estudios. En la diversidad de origen institucional del alumnado queda evidenciado el desplazamiento de parte considerable de la matrícula de las escuelas primarias, y sobre todo de ESB (Escuela Secundaria Básica). Si bien la gran mayoría de sus integrantes son adolescentes hay estudiantes de distintas franjas etarias, desde adultos que son jefes de familia hasta personas de la tercera edad que desean completar su ciclo educativo. En sus orígenes el CEA 726 se presentaba como una propuesta para adultos pero en los últimos años el sector juvenil se acrecentó considerablemente. Se abrieron servicios en los turnos de mañana y tarde para evitar los diversos riesgos que el horario nocturno puede implicar. Además, facilita la asistencia de una numerosa cantidad de estudiantes que no tienen disponibilidad horaria. Al momento de realizar nuestra investigación la matrícula del Centro era de doscientos cuarenta y ocho alumnos.

El cuerpo de educadores está diseminado en las distintas secciones, organizándose de acuerdo a los turnos, sedes y cantidad de alumnos. No cuenta con un equipo directivo sino que quien se encuentra a cargo es el docente con más puntaje. Al momento de realizar nuestro trabajo dicho lugar era ocupado por Cristina Pergiacomi; de hecho lo sigue ejerciendo en la actualidad. La inspectora Berta Carricaburu supervisa la institución de parte de la Inspección distrital.

En el periodo en que se llevó adelante la investigación la modalidad estaba conformada por primer, segundo y tercer ciclo, hecho que cambió con las resoluciones 4424/11 y 55/13. El CEA 726 tiene distintas sedes en donde desarrolla su actividad educativa, en los turnos mañana, tarde y vespertino. En algunos casos, puede ser rotativo, es decir que un estudiante puede asistir algunos días de la semana a una sede y los restantes a otras.

Nuestro estudio se concentra en el grupo que tiene lugar en la sede Gonnet. El mismo funciona en el Centro Comunitario de dicha localidad, donde se desarrollan distintas actividades para la comunidad. Allí atienden diversas entidades de servicio público como IOMA, la Red BAPRO, el Registro de las Personas, etcétera.

El lugar se encuentra enclavado en una zona residencial, habitado por familias de clase media. A pocos metros se encuentran dos establecimientos escolares, una primaria y otra secundaria. El Centro Comunitario se encuentra a doscientos metros de Camino Centenario. El lugar está rodeado de arboledas y dos importantes clubes de Rugby completan la geografía.

Las clases se dan dos veces a la semana, la mayoría de los estudiantes provienen de zonas aledañas, como Villa Elvira o Villa Castells. La matrícula que asiste a dicho centro es de catorce alumnos, si bien concurren habitualmente entre ocho y diez.

Una de las cualidades del proyecto integral del Centro de Educación de Adultos 726 tiene que ver con la flexibilidad, condición que provoca distancia con otras instituciones de la modalidad de adultos, que podríamos decir que tienen circunstancias más formales. En este sentido es preciso analizar los grados de formalización para interpretar qué tipo de prácticas educativas y comunicacionales se desarrollan. Siguiendo a Sirvent podemos analizar a este espacio bajo las tres dimensiones: la sociopolítica, la institucional y la correspondiente al espacio de enseñanza y aprendizaje.

El CEA forma parte del sistema educativo formal. Se trata de un centro no nucleado dependiente de la Secretaría distrital, regido por reglamentaciones y normas de la Dirección General de Cultura y Educación bonaerense. Al estar ligado al sistema estatal debe atenerse a ciertas condiciones, normativas y prescripciones. Se puede decir que en la perspectiva sociopolítica tiene un alto grado de formalización. Es en este nivel donde aparece una institución escolar con características tales como flexibilidad horaria, de ingreso, de espacio; al no poseer sede fija las normativas de convivencia se encuentran supeditadas a las condiciones y requerimientos de quienes poseen las instalaciones. Son elementos que nos hablan de lo sociopolítico pero también sobre su dimensión institucional. Aquí su grado de formalización es media, puesto que los fines y objetivos de la institución escolar no son necesariamente las mismas que las del centro cívico, propiamente

dicho. Estas condiciones influyen al momento de generar modos de comunicación, produciendo significaciones singulares de índole particular. Esto dicho desde la manera de habitar el espacio hasta las vinculaciones dialógicas entre docentes y alumnos.

Más allá de que existen interrelaciones más abiertas y flexibles existe una alta intencionalidad educativa. El alto grado de formalización en la dimensión del espacio enseñanza y aprendizaje queda definido por sus características; un docente, un grupo de estudiantes y contenidos en función de los objetivos.

Las perspectivas tanto pedagógica como comunicacional se encuentran vinculadas indisociablemente. Son concepciones que se encuentran relacionadas a una mirada constructivista, opuestas a la tradicional. Nos referimos a una perspectiva de raigambre vigoskyana, que entiende el desarrollo del sujeto como una relación entre los conocimientos nuevos y los conocimientos anteriores mediados por la cultura, los docentes y sobre todo el lenguaje. En cuanto a lo comunicacional presenta un modo de acercamiento profundamente dialógico donde el encuentro se produce entre dos (o más) sujetos de conocimiento, surgiendo nuevos saberes y produciendo sentido. Ambas atravesadas por las nociones desarrolladas por Freire en su Pedagogía de la Liberación y Teresa Sirvent con su noción de Educación popular. Es decir que no tiene que ver, tal como señala Sirvent, con que la institución tenga una pertenencia estatal o no, sino que muestra una correspondencia con una pedagogía crítica transformadora. En esa línea el CEA 726 trabaja con sus alumnos en el desarrollo de una mirada analítica, cuestionadora de las condiciones socio materiales. Los trabajos se articulan de manera que el aprendizaje teórico se vea reflejado en el análisis de su realidad, no en forma cosificada sino vinculada a lo que los afecta en su vida cotidiana desde una postura problematizadora. En líneas generales, se puede observar una coherencia entre lo que se plantea en los documentos con lo que ocurre en la práctica. Se trata de una mirada pedagógica que plasma en lo concreto la apelación por llegar al conocimiento a través del diálogo y del respeto hacia los estudiantes de acuerdo a la manera de ver el mundo. La relación comunicativa entre docentes y alumnos tiene mucha importancia en el proceso educativo. Ante todo debemos señalar que a pesar de estar inserto dentro de la estructura formal tiene elementos que lo caracterizan y distinguen, por ejemplo

la evaluación del proceso por objetivos, la relatividad del ausentismo, la diversidad de la matrícula que comparte el mismo grupo, la alternancia de días y horarios de cursada, etcétera. Los rasgos que lo caracterizan le dan una impronta particular. Uno de los sellos distintivos de esta institución está valorado a partir de la centralidad de las prácticas comunicacionales que tienen lugar allí. Esto se evidencia en la propuesta pedagógica, la apelación al diálogo por parte de la docente y la libertad con que actúan los estudiantes para transitar por el espacio.

5.2_ Escuela Primaria de Educación de Adultos N° 703

La Escuela 703 forma parte de la Educación Primaria de Adultos. Se trata de una unidad educativa que se caracteriza por tener un plantel docente, una matrícula relativamente estable, un cuerpo directivo a cargo y un establecimiento fijo que se dedica específicamente a la tarea pedagógica. La relación entre espacio físico e institución, a diferencia de un Centro de Extensión Educativa, es estrecha.

La Escuela se encuentra en el barrio “Los Hornos”, localidad que pertenece a la periferia de La Plata. Está ubicada en el centro de la ciudad, en la calle 62, entre 139 y 140; de ella dependen el CEA 715/03 y el CEA 741/03 en la localidad de San Carlos y Altos de San Lorenzo, respectivamente. En 2007 comienzan a funcionar bajo el Programa Provincial de Alfabetización Básica de Jóvenes y Adultos. El Proyecto Educativo Institucional de 2010 señala que la matrícula total es de trescientos diecisiete alumnos. Las clases se desarrollan de lunes a viernes, en el horario de 18.00 a 21.00 hs.

El grupo en el que intervinimos forma parte de la Escuela sede, ubicado en un barrio de clase media, de calles pavimentadas y zonas parquizadas. Analizamos, específicamente, la Sección B, tercer ciclo. El curso cuenta con una matrícula de diez alumnos, si bien habitualmente asisten en menor cantidad.

Las cualidades del proyecto de esta institución conservan los rasgos que denotan un aspecto tradicional. Siguiendo a Teresa Sirvent podemos analizar la formalidad de este espacio desde los niveles sociopolítico, institucional y el de la enseñanza y aprendizaje.

Al ser un establecimiento dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires se debe regir bajo reglamentaciones y normativas. En este sentido el sistema educativo estatal tiene una importante presencia, debiendo cumplir con las requisitorias correspondientes. Se puede afirmar, entonces, que en cuanto al nivel socioeducativo su formalidad es alta. En el nivel institucional se observa que el establecimiento es utilizado estrictamente para lo educativo y no comparte espacio con otra entidad que no tenga que ver con dicha finalidad. Es decir, es una Escuela que tiene un espacio propio y que quienes asisten saben de manera fehaciente que en dicho lugar se estudia. En esta dimensión la formalidad también es alta.

Por último en lo que hace al nivel de la enseñanza y aprendizaje hay un importante grado de formalización: existe una práctica en donde un docente se encuentra a cargo de un curso, llevando adelante un proceso de acuerdo a un determinado curriculum. Lo pedagógico se da de acuerdo a los criterios que le dan un carácter pautado y sistematizado.

En el marco de lo comunicacional es interesante analizar cómo se producen sentidos y cómo circulan los mismos al interior del espacio analizado. En principio habría que decir que tanto lo que dicen como lo que hacen los distintos actores institucionales implica un modo de producir significación y establecer una dinámica respecto a ella. En relación al espacio, al tiempo y a las relaciones, todas ellas en su articulación constituyen sentidos que nos hablan respecto al establecimiento. La mayoría de las prácticas comunicativas se dan en el espacio áulico ya que no existe un tiempo de descanso donde los estudiantes puedan tener cierto esparcimiento. El mobiliario y su disposición (bancos y sillas para infantiles colocados uno atrás del otro) marcan un modo de transitarlo. Implica una organización espacial que no se agota en ello sino que provoca un modo de acercamiento a la figura docente. El tiempo también produce significación en tanto ordena el tipo de prácticas que tiene el estudiante desde la entrada hasta la salida del establecimiento. El hecho de no contar con el horario de recreo limita las posibilidades de desarrollar producciones comunicativas más allá del aula. Es decir, que está pautado para que cualquier acontecimiento se produzca en un solo lugar. La merienda, que podría considerarse un momento de descanso, es dada sin provocar una interrupción en las actividades pedagógicas.

Las condiciones de espacio y tiempo propician las relaciones entre los actores que forman parte de la institución. Cabe preguntarse qué producción de sentido se podrían entablar si se dieran otras maneras de recorrer el espacio, como el patio o cualquier otro sitio más allá del ámbito áulico.

Podemos decir que los rasgos institucionales de la Escuela 703 responden en líneas generales a la representación tradicional de educación. Ante todo debemos decir que las perspectivas pedagógicas y las relaciones comunicacionales que se dan en dicho espacio se presentan de manera compleja. Sin embargo, tanto en lo documental como en las acciones concretas guardan condiciones que coinciden con la modalidad. El acento está puesto en el rol del docente, ya que es quien “regula” tanto los contenidos como las relaciones que se dan dentro del establecimiento. Bajo esta mirada el delineamiento de los programas son pura y exclusivamente tarea del docente.

“En la versión conservadora la pedagogía liberal se caracteriza por acentuar la enseñanza humanística, de cultura general, en la que cada alumno es educado para llegar, por su propio esfuerzo, a su plena realización como persona. Los contenidos, los procedimientos didácticos, la relación docente-alumno no tiene relación con la cotidianidad del alumno y mucho menos con las realidades sociales. Es la predominancia de la palabra del docente, de las reglas impuestas, del cultivo exclusivamente intelectual³⁵”.

Cabe mencionar que los documentos institucionales dan cuenta de la posibilidad de los estudiantes de lograr, a partir de la propuesta educativa, una mirada reflexiva y crítica frente a las vivencias cotidianas que suele vivir. En algunos de ellos, se concibe al aula como el espacio comunicacional en donde se construyen y desarrollan las distintas competencias, ayudando a fortalecer la comprensión, el pensamiento crítico y el desenvolvimiento del estudiantes ante las diferentes situaciones que le puede plantear la vida cotidiana. Es decir, se apunta al fortalecimiento de saberes y el desarrollo de las potencialidades a partir de lo comunicacional.

³⁵ Libaneo, José Carlos. Tendencias pedagógicas en la práctica escolar. En: Revista de Associação Nacional de Educação. Sao Paulo. Brasil.

Prácticas comunicacionales y construcción de subjetividades en los alumnos del sistema de Educación Primaria de Adultos

La construcción analítica que se hace a continuación es el fruto del arduo trabajo de recolección de datos realizado acerca de los espacios, la postulación de categorías referidas a ellos y la triangulación entre espacios, categorías y conceptos.

En principio diremos que el siguiente cuadro permite conocer la lógica con la que se realizó el análisis mencionado para luego avanzar en su desarrollo. En tal sentido se trató de que su organización permitiera observar de forma sintética cual fue la relación que se estableció entre unidades de análisis, técnicas de recolección de datos y categorías.

Ejes para el análisis del campo de estudio	ELEMENTOS COMPONENTES PARA EL ANÁLISIS DEL CAMPO DE ESTUDIO											
Unidades de análisis	CEA 726						ESCUELA N° 703					
Técnicas de recolección de datos	Análisis documental			Observación			Intervención			Entrevista		
Categorías	Espacio diseñado, recorrido y espacio representado	Usos y significaciones del tiempo	Propuesta pedagógica del sujeto (planteado y aspirado en la propuesta)	El lugar del sujeto educando en la enseñanza	Construcción de sujeto en el proyecto institucional formal	Relaciones Interpersonales	Conflictos coadyuvantes que se dan dentro del espacio	Representaciones hacia afuera y dentro del espacio de los sujetos educandos	Aspectos identificatorios con el proyecto institucional	Objetivos institucionales con respecto al alumno y nodos de alcanzarlo	Formas de interpelar a los sujetos institucionales	Formas de referirse a los sujetos institucionales

CEA 726

ESPACIO DISEÑADO, RECORRIDO Y REPRESENTADO

El Centro de Educación de Adultos 726 funciona, como ya se ha dicho, en instituciones no educativas, como comedores comunitarios o asociaciones vecinales. Debido a que no tienen un espacio concreto las características de cada uno responde a las necesidades y demandas del lugar. Es decir, no se trata de lugares a los que habitualmente podemos pensarlos como una

escuela. En este sentido el espacio diseñado, recorrido y representado alcanzan dimensiones comunicativas singulares, distinta a la que se puede entender como educativa formal.

Primeramente debemos tener en cuenta, como dijimos anteriormente, que los CEA funcionan en sedes móviles. Su asentamiento está dado por una matrícula diseminada en distintas zonas del Gran La Plata. Por estas circunstancias el proyecto se desarrolla fundamentalmente en comunidades de Gorina y Hernández. Debemos notar que se trata de zonas periféricas de La Plata, por lo cual existen carencias de varios tipos (laborales, económicas y por ende, en ocasiones, escolares). El caso que nos tocó analizar tiene aspectos que es preciso señalar, como el hecho de que su matrícula mayoritaria no es propiamente de la localidad (Gonnet) en la que se sitúa la sede sino de una adyacente (Villa Castells).

Al analizar la sede Gonnet podemos decir que desde lo diseñado se trata de estructuras edilicias que nada tienen que ver con cualquier otro establecimiento. Es un lugar que tiene como característica fundamental la multiplicidad de tareas; concretamente es un centro de atención al público donde los vecinos concurren para realizar diversos trámites. Es un edificio de una planta que se encuentra a trescientos metros de Camino Centenario. Aquí encontramos una diferencia con respecto a la mayoría de las otras sedes que pertenecen a la institución que, por lo general, se encuentran enclavadas en los barrios donde viven los estudiantes. Si bien asisten también de zonas aledañas, buena parte de la matrícula pertenece a la vecindad. La asistencia a dicha institución tiene lugar en turno vespertino, cuando el centro de atención al público se encuentra cerrado.

La manera de recorrerlo se presenta restringida, por cuanto los estudiantes no tienen todas las instalaciones a su disposición. Las clases se desarrollan en una sala de espera, sobre uno de los laterales del edificio. Su ingreso también es por una puerta que no es la principal. Si bien para ir al baño se debe cruzar todo el edificio sólo se lo hace para utilizar los sanitarios. Al no tener acceso a todos los lugares de las instalaciones se puede evidenciar el carácter de “inquilinos”.

Como el edificio no está pensado para ser una institución escolar, por lo que es de una importancia fundamental la forma en que sus actores se apropian del espacio. En este tipo de lugares se encuentran los espacios propicios para que se abran sedes de esta institución. Tal

como afirma la docente a cargo del CEA 726, dicha circunstancia genera condiciones altamente positivas ante esta situación.

“Que nosotros estemos como opción estratégica teniendo nuestra sede en instituciones no educativas en sus orígenes tiene que ver con que nosotros decidimos que para hacer educación popular hay que ir a aquellos ámbitos donde está la gente. Y trabajar con ellos desde su propio contexto. Este es el primer quiebre que tiene que hacer la gente. Va a un lugar que no es la escuela, con el concepto que tiene de escuela. Que iba cuando era chiquito, que vio adonde iban los niños o que vio que iban los adolescentes. Entonces, al poner nuestro CEA en sedes que no tienen que ver con el sistema educativo vamos rompiendo de entrada con eso. O sea, la gente va a su lugar. Y a su lugar llega la escuela. Si bien vienen a anotarse a la escuela, desde el arranque la posición es diferente. La escuela está ahí, en un lugar de ellos y va hacia ellos”³⁶.

Como podemos ver, esto también genera un quiebre desde lo representado. No se puede hablar de un espacio diseñado, pero sí de su ausencia, de la falta del edificio concreto nominado como escuela, lo cual puede tener un peso de carácter simbólico en los alumnos y el resto de los actores que son parte de la institución. Ese peso simbólico es el de entender por institución un edificio, y por escuela un lugar diseñado para ese tipo de uso, hecho que en el CEA no sucede. En este proyecto no hay un edificio propio y sí múltiples lugares comunitarios que dan cobijo al propósito educativo, lo cual acentúa el hecho de que son los sujetos los que le dan al espacio esa condición educativa. La docente coloca una mesa larga en la que los alumnos se sientan todos juntos alrededor de la misma y toma una pared divisoria de oficinas como pizarrón. Esta forma de organización habilita un espacio comunicacional diferente en tanto des infantiliza el encuentro y compone un modo de clase grupal. Esa forma de reunirse facilita el diálogo entre los alumnos y con la docente, la cual se esmera desde la pregunta y el silencio propio en fomentar la participación y la toma de la palabra por parte de los alumnos. En tal sentido no deja de tener una impronta muy significativa que no se trata de una mera agitación del decir por el decir mismo. Desde la perspectiva pedagógica se busca que los alumnos repiensen sus palabras, las de la

³⁶ _ Entrevista a Cristina, docente a cargo del CEA 726.

docente y las de sus compañeros para obtener una perspectiva propia sobre lo trabajado. Esta forma de articular el escenario educativo hace que los alumnos se distiendan y puedan soltarse, volviendo significativa la propia configuración comunicacional del encuentro.

Por otra parte el diseño edilicio pesa en la representación que se hacen los alumnos del ámbito educativo. Por un lado desconstruye el encuentro al sacarlo de ámbitos habitualmente atravesados por marcaciones infantiles (incluido el propio mobiliario), pero por otro hace a la lógica de diferenciación/ identificación de habitar un espacio distinto a lo corriente. Estas condiciones influyen decisivamente en las prácticas comunicativas ya que la representación que podría permanecer inherente en un edificio que está preparado para ser una escuela no existe. No es lo mismo entrar a un edificio abiertamente reconocido como educativo que transformar un espacio comunitario (un comedor, una delegación municipal, una biblioteca, un club o una sociedad de fomento) en un espacio educativo. El sujeto que transita el CEA adopta otra predisposición, generando situaciones comunicativas más abiertas y flexibles. *“Es distinto a lo que era antes, acá es un centro, allá era un aula, había un pizarrón, te tomaban lista, te corrían las faltas. No sé si es mejor, era diferente, no te dejaban salir³⁷”*.

Son muchos los modos de reclutamiento para llegar a una matrícula que les permita abrir una sede. Una de las maneras es cuando una institución barrial pide el servicio educativo teniendo en cuenta la demanda. En la mayoría de los casos se trata de barrios conformados por familias trabajadoras, provenientes del interior del país o extranjeros. El contacto se produce entre referentes del lugar y los docentes. En este caso resulta interesante observar que este hecho genera tipos de vínculos totalmente distintos a los que se puede pensar para un establecimiento educativo, donde existe un lugar específico al cual los interesados deben anotarse y asistir. Se puede decir que para establecerse la comunidad educativa debe ir al lugar de los demandantes y no al revés. Desde este punto de referencia la relación de intercambio es diferente, el trato es más personalizado. Al insertarse en un barrio la búsqueda de potenciales alumnos se produce de una

³⁷ _ Fragmento de la entrevista a Gastón, alumno del CEA 726, sección Gorina.

manera casi artesanal. De boca en boca o a través de personas que ya asistieron a este tipo de centros.

“Me enteré por anuncios que estaban en la salita comunal de Villa Castells. Mi hermano estuvo acá, andaba medio flojo en la escuela, estaba por repetir, vino acá y pasó. Yo hace dos años que dejé la escuela y volví para terminar³⁸”.

PROPUESTA PEDAGÓGICA/COMUNICACIONAL

La propuesta indica en términos comunicacionales una manera de constituirse pedagógicamente en el espacio de intervención educativa. Nos habla de las relaciones entre los distintos sujetos pero más que eso; implica producir, entre otras cuestiones, formas cognitivas, dimensiones simbólicas y valores identitarios. Remite a características que constituyen el currículo y que forman a los estudiantes que son parte del proceso.

El tipo de relaciones dialógicas es uno de los principales puntos de referencia que caracterizan a los espacios CEA. Esto se debe a que el modo en que se articula el espacio de modo grupal y la perspectiva pedagógica crítica constructivista habilitan un modo de relacionarse menos formal y más cercano, ya sea entre los alumnos como con la propia docente. La matrícula de estudiantes que asiste al establecimiento de la sección Gonnet es escasa, siendo reducido a un solo grupo integrado. Por eso es que las relaciones que se dan en este ámbito son más estrechas. En relación a esto, no es menor pensar en cómo esta forma de facilitar el vínculo interpela a los educandos.

“Con Silvina bien, bien. Lo que tiene ella es que nos habla, nos habla mucho, y no nos falta el respeto en nada, nos respeta como personas a nosotros, nos entiende, y si nos pasa algo nos pregunta por qué y cómo, y eso te ayuda. En los anteriores colegios que se yo, por ahí vos hacías algo mal y no se sentaban a hablar. Por ahí directamente te retaban, te ponían una sanción o una baja nota. O sea no se llegaba a nada³⁹”.

³⁸ - Entrevista a Agustín, alumno del CEA 726.

³⁹ - Entrevista a Candela, alumna del CEA 726.

Las problemáticas que atraviesan a los estudiantes evidencian situaciones similares en la mayoría de los casos; pobreza, desocupación, embarazo adolescente, entre las principales cuestiones. Ante este tipo de realidades se producen, en esta institución, relaciones dialógicas que posibilitan el otorgamiento de un lugar de importancia. Para que esto ocurra se necesita necesariamente de un contexto educativo en donde no existan agresividades.

“No se permite la violencia en el aula, porque no lo permite el propio método. Cualquier acontecimiento que ocurra siempre va a estar resuelto dentro de un modelo, que tiene una igualdad ontológica reconocida entre el sujeto alumno y el sujeto docente. Esto de por sí equilibra, porque estás reconociendo a otro ser humano como vos”⁴⁰.

Este principio de igualdad también acontece al momento de producirse el diálogo entre los distintos actores intervinientes en este espacio. Cabe señalar que es la docente quien debe propiciar esta manera de relación. Tanto en nuestras observaciones como prácticas pudimos constatar que la convivencia se basaba en el respeto y el diálogo. Al ser de un mismo grupo etario los integrantes del espacio analizado se facilita el vínculo entre ellos en el sentido de que tienen los mismos códigos, y por lo tanto pueden mantener una relación más fluida. Esto es fundamental en la manera de comunicarse con la docente.

“Primero el maestro tiene que ser un maestro un tanto especial. Es decir que tenga como prioridad esto de establecer el vínculo con el alumno, porque de lo contrario no se logra. El alumno se retira, se va si no encuentra el espacio de participación, de escucha, si no encuentra el que lo entienda, lo oriente, lo acompañe. Visiblemente no es una educación obligatoria, por lo tanto se retira y va en busca de otro lugar, de otro espacio. De ahí que tenemos la inscripción abierta todo el año. Es decir, el alumno se inscribe en cualquier momento del año pero también promueve en cualquier momento del año”⁴¹.

La docente los interpela con un lenguaje directo pero ameno. Su predisposición a escucharlos (no sólo en lo que hace a lo curricular) les otorga un principio de confianza. Tanto ella como nosotros encontramos en el vocabulario un canal evidentemente compartido. En este mismo sentido, existe un intento constante por socializar las ideas para que los alumnos se apropien de la

⁴⁰ - Entrevista a Cristina Pergiacomi, docente referente del CEA 726.

⁴¹ - Entrevista a Berta Carricaburu, Inspectora del CEA 726.

palabra. Esto tiene un valor esencial teniendo en cuenta el lugar de donde provienen. Por lo general las posibilidades reales de expresión son mínimas en un contexto en el cual las condiciones económicas y sociales de la mayoría de los estudiantes no resultan ser satisfechas.

Si bien hay cierto pudor a la hora de expresarse terminan haciéndolo ya que las condiciones lo permiten y lo hacen posible. Durante nuestras intervenciones a algunos estudiantes les costó hablar; esto no quiere decir que no hayan participado, sino que desde la producción o el diálogo intergrupales desarrollaron su punto de vista. Notamos una timidez que no les permitía expresarse de forma colectiva pero sí de otras formas y en otras instancias. Aquí la relación entre docentes y alumnos se da de una manera particular, el docente no fuerza al alumno a hablar como único modo de participación sino que le genera otros espacios prácticos y simbólicos para que pueda hacerlo. Precisamente porque la supuesta contradicción entre ambos en una relación bancaria se transforma en una de tipo conciliadora en la problematización no sólo de los contenidos sino de la relación en sí, habilitando el desarrollo de las diversas subjetividades y comprendiendo cada singularidad. *“La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos”*⁴². En el encuentro entre ambos ninguna de las dos partes tiene el saber absoluto; el acto de conocimiento no pertenece a uno de los dos polos sino que es el mediador entre ambos sujetos del proceso. En dicho encuentro, y a partir de los saberes previos, se producen nuevos conocimientos. Nótese que esta relación pedagógica tiene una fuerte implicancia relacional desde lo comunicativo. Es clave la interacción entre estos dos actores a partir de la práctica concreta. Esto no significa, sin embargo, que educadores y educandos tengan las mismas atribuciones en dicha relación. El docente ocupa su lugar sin algún modo de cuestionamiento.

Por otra parte, al funcionar en sedes separadas geográficamente la comunicación entre cada una de estas resulta ciertamente problemática. Cada una tiene su propia matrícula y existe por lo general una sola docente que se hace cargo de esa matrícula. Por eso es que se observa una

⁴² - Freire Paulo. Pedagogía de lo oprimido. Montevideo. Tierra Nueva. 1970. p. 73.

suerte de atomización; que parecería impedir una comunicación fluida entre las sedes. Existen instancias de evaluación participativa donde distintos integrantes de la comunidad educativa (docentes, alumnos, referentes de las instituciones, estudiantes y docentes universitarios) realizan una puesta en común acerca del proceso educativo. El abordaje está dado por la elección de ejes temáticos que estipula un conjunto de docentes del CEA. En grupos de trabajo se conversa dichas consignas y luego son socializados al final del encuentro. Se trata de una instancia comunicativa en donde el objetivo está puesto en analizar las distintas problemáticas que suceden dentro de la institución. Es cierto que puede parecer insuficiente, por cuanto los temas a tratar son demasiado amplios. Sin embargo, no hay que perder de vista que es una manera de buscar una intercomunicación en un establecimiento que no funciona en la disgregación de su currículum. El proyecto demarca también que cada lugar en donde se encuentra una sede tiene un contexto particular, haciendo que las situaciones comunicativas y pedagógicas respondan en un escenario complejo.

LOS DISCURSOS CIRCULANTES

Todo ámbito institucional está conformado por una serie de pautas que se produce a partir del encuentro de distintos actores que lo constituyen. Allí aparecen discursos que son parte de la cotidianidad, en la que cosmovisiones de diverso tipo confrontan en puja por su establecimiento.

Sin lugar a dudas, la perspectiva del CEA 726 está relacionada a una educación de tipo popular. El discurso por excelencia que domina en esta institución tiene que ver con una mirada pedagógica basada en el intercambio dialógico entre pares. Desde esta perspectiva el estudiante es considerado como un sujeto con saberes previos, de manera de entregarles a partir de estos nuevos conocimientos. Esto queda plasmado en el Proyecto Educativo Institucional.

“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, que determinó su práctica haciendo propia la concepción pedagógica de Freire que redefinió los roles de docente y discente*⁴³.

En este sentido, el aspecto de lo pedagógico está fuertemente relacionado con lo comunicacional. La concepción de la educación problematizadora está dada a partir del diálogo. Por eso es que tanto en los documentos como en el pensamiento de los docentes existe la convicción de que las relaciones comunicacionales son una plataforma para la construcción del hecho educativo.

La institución es atravesada por un perfil que circula de modo permanente el cuerpo docente. Tiene que ver con la idea de que el estudiante debe construir su conocimiento a partir de una mirada crítica de la realidad. La concepción está centrada en un sujeto contextualizado y activo, comprometido con su entorno. En las charlas informales sostienen que la alfabetización implica la concientización por parte de todos; que no basta con aprender a leer y escribir. Se trata de aprehender los nuevos saberes interpretando las circunstancias que lo atañan.

*“Digamos, partimos del análisis de la realidad, cualquiera sea el tema que tomemos, lo vamos a ir mirando y desarrollando a partir de las distintas áreas y disciplinas de cada una de esas áreas, independientemente de cuál elijas. Cuando aprendés a manejarte didácticamente en forma integrada cualquier tema lo abordás desde ese tema en cualquiera de las áreas que se te ocurra”*⁴⁴.

Es decir, que ese enfoque se traduce también en lo documental, forma parte de una postura institucional. De manera que lo discursivo tiene pleno valor, en un sentido íntegro ya que se plasma en la práctica, en las acciones pedagógicas y comunicativas que tienen lugar en el espacio áulico.

La propuesta del CEA está impregnada en los valores que adquieren los mismos estudiantes que asisten a dicho espacio. El intento es contrarrestar un discurso que permanece, al menos en un inicio, inmanente en los sujetos que transitan el lugar. El fracaso es una carga estigmatizadora que prevalece en quienes comienzan a cursar. Razón por la cual la institución busca conjurar esta mirada que tiene el alumno sobre sí mismo.

⁴³ _ PEI CEA 726.

⁴⁴ . Entrevista con Cristina Pergiacomi

“El mayor problema que traen los alumnos es la portación de fracaso. Si yo no puedo, yo no pude, yo no voy a terminar ... y bueno, está ahí cómo el docente guiará la actividad para conformar un grupo de trabajo que le vaya dando a partir de pequeños logros la autoconfianza y desde ahí empezar, y a partir de esos pequeños logros ir ofreciéndoles las dificultades, siempre acompañándolos en la solución de dificultades para que pueda decir yo también puedo”⁴⁵.

En este mismo sentido se puede hablar de un sujeto excluido del sistema, a quien le quedan pocas perspectivas. Queda marginado del ámbito social al sufrir el desempleo, la poca posibilidad para educarse, las carencias materiales. Si revisamos los distintos apartados del PEI, el PAI (Proyecto Anual Institucional), las evaluaciones institucionales y los trabajos diseñados, queda claro que se está hablando de un sujeto excluido del sistema educativo, también afectado por la estructura social. Según las descripciones de la matrícula en términos comunitarios, aparece un sujeto condicionado por la pobreza y la falta de oportunidades concretas. La interpelación del sujeto es fundamental para trazar una estrategia que apunte a quitarle al estudiante el estigma del fracaso. Dicho acto interpelativo radica en la significancia de valorar al sujeto como portador de conocimiento que deben ser respetado. La interpelación se produce “... [cuando] el agente se constituya como un sujeto activo incorporando de dicha interpelación algún contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una reafirmación más fundamentada”⁴⁶. En el CEA se intenta lograrlo en el contacto comunicativo con el otro, en la flexibilidad por parte del docente para tender puentes de encuentro dialógico. Como venimos reiterando, el hecho comunicacional está fuertemente vinculado a lo pedagógico. Esto lo podemos ver ejemplificado en las clases que se produjeron durante nuestras observaciones. Allí el aspecto vincular era clave para desarrollar la clase. Se apelaba a la participación de los estudiantes, que comenzaban a interactuar entre sí, a modo de intercambio y debate. En el momento de la introducción, como durante el desarrollo de la actividad y en las conclusiones, se socializaba. De manera que el aspecto dialógico es un aspecto valorable, imprescindible para la estructura pedagógico-didáctica.

⁴⁵ - Entrevista a Berta Carricaburu, inspectora del CEA 726.

⁴⁶ - Buenfil Burgos Rosa Nidia. Análisis de discurso y educación. México. Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. DIE 26. 1992.

Este discurso es adquirido por los mismos estudiantes que parecen ser interpelados por éste. En las entrevistas los estudiantes manifestaron su comodidad de estar en esta institución debido a que “se puede hablar con la profesora” y tener un trato cordial entre los mismos compañeros. La idea del diálogo está presente en todo momento, parece ser un elemento crucial entre todos sus actores.

“Lo que tiene ella es que nos habla, nos habla mucho, y no nos falta el respeto en nada, nos respeta como personas a nosotros, nos entiende, y si nos pasa algo nos pregunta por qué y cómo, y eso te ayuda. En los anteriores colegios que se yo, por ahí vos hacías algo mal y no se sentaban a hablar. Por ahí directamente te retaban, te ponían una sanción o una baja nota. O sea no se llegaba a nada”⁴⁷.

ASPECTOS IDENTIFICATORIOS Y REPRESENTACIONES INTERNAS Y EXTERNAS DEL ESPACIO INSTITUCIONAL

El tipo de matrícula que asiste al CEA 726 guarda patrones de conductas, hábitos, costumbres o reglas que son similares en cada uno de ellos. Estas pautas que se originan al interior de las sedes tienen que ver con las situaciones cotidianas que se producen a lo largo del proceso educativo. De acuerdo a las características de esta institución se va conformando un estado identitario particular. Desde lo conceptual, la identidad parte de un conjunto de repertorios culturales que son compartidos y experimentados. Como lo hemos afirmado en el marco teórico, está presente e interviene en la práctica comunicativa, tiene lugar a partir de los procesos interactivos que se dan entre los distintos sujetos; su carácter es intersubjetivo y relacional.

Las condiciones que constituyen al CEA 726 le otorgan un sello distintivo que la diferencia de las otras instituciones educativas formales. El concepto de no repitencia, la asistencia a clases dos veces por semana (y el hecho de que la inasistencia no sea motivo para dejar afuera al estudiante), junto a la aprobación por objetivos son algunos de los rasgos que identifican este proyecto institucional. Indudablemente que estas características tienen un abordaje comunicacional ya que permiten establecer relaciones de convivencia entre docentes y alumnos. No se trata de una educación de segunda donde se resigna esfuerzo, se minimizan contenidos o

⁴⁷ - Entrevista a Candela, alumna del CEA 726.

se relativiza el cumplimiento del alumno, sino que son condiciones necesarias según este proyecto para generar otro tipo de acercamiento al espacio material, simbólico y relacional. Tenemos que recordar que son estudiantes que, por lo general, se emplean en trabajos que no les permite (en ocasiones) adaptarse con comodidad al sistema educativo. Otra de las razones de no asistencia son las de índole familiar. Estas circunstancias hacen que se deban tomar medidas tales como las descritas para otorgarles la posibilidad de poder continuar con sus estudios.

Estas situaciones demarcan una manera de crear subjetividad, entendida como modos de interpretar las experiencias particulares en un contexto determinado. La subjetividad se encuentra inscrita en un proceso cultural en constante movimiento. *“... durante toda la vida “escribimos” nuestra vida, el mundo en que vivimos... la experiencia es una forma de escribir, de inscribir nuestra subjetividad en el mundo.*

Esa “escritura” no es sólo racional; es también corporal, es espiritual, es emocional... nuestros cuerpos están escritos y los escribimos, así también nuestra espiritualidad, nuestras emociones. Pero también “leemos” nuestra experiencia, nuestra vida y al mundo. Y lo hacemos mediante la interpretación”⁴⁸

Estos procesos identitarios describen y hablan de la institución. Allí intervienen las reglas, la cultura institucional, constituyendo un proceso formativo que regula el comportamiento y adopta ciertas modalidades.

“(...) una característica muy importante del CEA 726 es la de no estar en una institución escolar. (Esto) hace que el alumno se sienta integrado, que se sienta identificado con su medio y que encuentre la pertenencia. Es indiscutible eso en ese lugar⁴⁹”.

El lugar físico del cual proviene el alumnado (la mayoría es de Villa Castells) fue marcado por ellos como un elemento distintivo en relación al espacio habitado para el encuentro educativo. En este sentido, la pertenencia no refiere a un hecho superfluo sino que remite a cuestiones de diversa índole. Son sujetos con mismas problemáticas, inquietudes y anhelos. La franja etaria que

⁴⁸ - Entrevista a Berta Carricaburu, Inspectora del CEA 726.

conforman (la adolescencia) es un rasgo que los aglutina y que les permite habitar el espacio con los mismos códigos. Las trayectorias escolares y personales de los educandos es un punto a analizar. No sólo la repitencia o el abandono escolar, sino también los problemas de conducta, las sanciones y las sugerencias de buscarse otro lugar para seguir estudiando, fueron mencionados en la entrevistas por los alumnos. El CEA 726 les proporciona a éstos una posibilidad para terminar sus estudios. De manera aleatoria aparecen aspectos que son fuertemente compartidos por el grupo, el enlazamiento con personas de la misma edad, con intereses afines y con una trayectoria escolar semejante. Todo esto influye en la relación comunicativa que se da dentro del espacio. Los alumnos hacen hincapié en la posibilidad de compartir el espacio con chicos del mismo nivel madurativo, con quienes tienen cosas de qué charlar, reírse, etcétera. Tal aspecto se vuelve central cuando se les pregunta sobre qué cosas les permiten identificarse con la institución, sentirse parte de ella, como lo señala Candela:

“Acá me siento bien, qué se yo. No sé cómo explicarlo. Acá los compañeros tienen un grado de madurez, no es como en los anteriores colegios que ponele que había un grupo de 12 y otro de 13, pero uno era más maduro que el otro y vos terminabas chocando con ese, qué se yo”⁵⁰. Agustín agrega incluso un elemento que va más allá de lo etario al pensar sobre lo que lo identifica *“La clase de gente. Porque en otro colegio era muy diferente, había mucha diferencia. Si vos tenés plata te juntas por acá, si no tenés plata te juntás por allá. Acá estamos todos juntos, hablan todos, no hay diferencias”⁵¹.*

Como podemos ver existe una intensa relación entre los actores y la institución de la que son parte. Se produce un entrecruzamiento entre las normas institucionales que reglan las condiciones por las cuales transitar dicho espacio y las experiencias de los estudiantes y docentes que intervienen en este proceso formativo. *“La historia de mi organización también ha contribuido a organizar mi propia biografía; pero mi biografía ha sido tal vez significativa en la construcción de esa historia de la organización. Los proyectos de mi subjetividad se entrecruzan con esos*

⁵⁰ Entrevista a Candela, Alumna del CEA 726.

⁵¹ Entrevista a Agustín, alumno del CEA 726.

*proyectos de la organización. Es decir, hay una zona en que la identidad de la organización se articula con mi propia subjetividad*⁵².

Por otra parte, observamos que la docente del curso analizado, se encuentra fuertemente comprometida con la institución; a diferencia de los alumnos, desarrolla una concepción amplia de la misma. Al haber trabajado en varias secciones (Villa Castells, Gonnet, Gorina, Hernández) y contar con una vasta trayectoria, no se identifica con el espacio específico en el que está sino con el proyecto. Esta identificación pasa por la concepción pedagógica pero también comunicacional. La manera de relacionarse con sus alumnos, de escuchar y de hacer participar, de respetar los pensamientos, hablan de un posicionamiento que apunta a una propuesta abierta, participativa y flexible. La posibilidad de hablar con un par, de intervenir con un estilo no sojuzgado y el hecho de hacer que sus alumnos sean escuchados por el resto los coloca en un lugar de igualdad de condiciones. Esas condiciones del espacio comunicacional son propiciadas por la docente y reflejan su intencionalidad. Esa vocación queda evidenciada aún cuando no da clases. Cuando intervenimos ella se posicionó de un modo sincero y colaborativo, dando cuenta de que su perspectiva no se limita sólo a su participación como docente. Marca como un hecho importante del proyecto la posibilidad de que haya un solo docente con los alumnos, lo cual al afianzar lazos les permite identificarse y poder avanzar.

“La característica del docente único, aunque a veces eso es relativo, porque hemos tenido experiencias en secciones donde compartimos el lugar, compartimos la institución comunitaria y también las áreas con los docentes que están en ese lugar. Entonces, es relativo. Pero la figura del docente que está con ellos las tres horas marca la diferencia”.

Gastón, uno de los alumnos, resalta ese aspecto como un elemento que lo hace sentir bien en el CEA. *“Con la docente también, es otra cosa, yo antes tenía un profesor por cada materia. Me llevaba bien con una profesora, con la otra me llevaba mal, es otra cosa”.*

La figura del docente es una cuestión de indudable valor en la institución. Su trato con el alumno es más estrecho y ameno que lo habitual en otros espacios educativos. Existe una relación

⁵² Huergo Jorge y Villamayor Claudia. La subjetividad y la identidad en nuestras instituciones. Reconquista. INCUPO. 2005.

asimétrica entre el que enseña y el que aprende, pero aquí se establece una autoridad que sin dejar de ser dialógica no prescinde del lugar que le asigna a la figura docente.

Con respecto al espacio observamos que tiene características particulares que es aceptada por la totalidad de sus integrantes; desde el mobiliario hasta la infraestructura edilicia. Más allá de su diseño original la manera de recorrer el lugar y su significación afectiva hace cobrar una entidad identificatoria. La relación de los estudiantes con el Centro Comunitario de Gonnet denota en parte esta identificación.

Por otra parte, existen otros discursos en esta comunidad educativa. Las representaciones simbólicas denotan la aparición de un pensamiento acerca de lo que potencialmente podrían pensar quienes se encuentran fuera del establecimiento. Surge la impresión, desde esta perspectiva, que los alumnos pueden ser vistos como “vagos, borrachos, que no quieren estudiar”. Debemos hacer notar que se trata de una expresión que no se encuentra en los documentos; sin embargo, tanto en las entrevistas como en nuestras prácticas pudimos comprobar que circulaban de manera marcada. Durante una de nuestras propuestas de intervención con los adolescentes quedó claro que el afuera está fuertemente marcado por ellos. La sensación de que “muchas gente” piensa que al CEA vienen a “hacer nada”.

*“Creo que obviamente piensan mal “ah están ahí porque repitieron” y no se ponen en el lugar del que está ahí. Por ahí no tienen el problema que tuve yo con mis viejos o tuvieron una criatura o algo y ellos no entienden, por ahí lo ven y a veces ni te saludan”*⁵³.

Escuela 703

ESPACIO DISEÑADO, RECORRIDO Y REPRESENTADO

Se trata de un típico establecimiento educativo construido a mediados del siglo pasado, con un escenario central frente al pórtico de entrada, la dirección como primer oficina y luego dos pasillos que se fugan como una ele, en los cuales están las aulas y el baño. Además, tiene un patio

⁵³ _ Entrevista a Carla, alumna del CEA 726.

cerrado de grandes dimensiones, donde hay un escenario en donde se realizan ceremonias escolares. Frente a él se hallan pequeñas tribunas de madera. En las paredes hay afiches de diversa índole, como dibujos de Mafalda o de Sarmiento. En el caso del aula en la que trabajamos, apenas se ingresa hay de frente un pizarrón que se encuentra en medio de una pared, los bancos y sillas se encuentran frente a ella. A la derecha está el mobiliario que pertenece a la docente. En ella no hay nada que remita directa o indirectamente a la voz o presencia de la escuela primaria de jóvenes y adultos.

En cuanto al espacio recorrido los estudiantes se mueven por un área relativamente acotada con respecto a lo que puede ser la totalidad del establecimiento. Dentro del aula todos los bancos se disponen en fila, en dirección al pizarrón. En algunos casos pueden mover los bancos para poder conformarse en grupos. En esta disposición podemos advertir una impronta de tipo tradicionalista; la manera de colocar el mobiliario también da cuenta de un modo de establecer comunicación. En este sentido podemos decir que se encuentra a tono con la construcción del establecimiento, que data de los años sesenta.

“El edificio, las instalaciones y el equipamiento conforman el ámbito dentro del cual se establece la trama de relaciones en la que se desarrolla la tarea institucional. Como tal puede ser mirado en sus características de espacio material y en sus cualidades de espacio simbólico. Por una parte estos elementos generan sensaciones de comodidad o incomodidad, seguridad o peligro, potencialidad o carencia, y con ellas comprometen la posibilidad o dificultad de los sujetos para encontrarse ‘disponibles’ frente a las demandas del trabajo. Por otro a través del modo en que bloquean o facilitan el movimiento, la explotación, el intercambio, inciden también en la riqueza y diversificación de los comportamientos”⁵⁴

En relación a lo representado, las estructuras edilicias inducen a describir el sitio como sobrio, con espacios muy amplios y carente de producciones, afiches o imágenes que remitan a formas de aprendizaje o intervención de los propios alumnos, y vinculadas a una práctica tradicional. Es decir, una práctica donde la marcación de la autoridad es vertical entre docente y alumno, donde el

⁵⁴ - Fernández Lidia. Materiales Educativos. Buenos Aires. Paidós. 1999.

saber es tomado como un valor en sí más allá de la forma en que los alumnos se lo apropién, donde la pulcritud del espacio y las paredes blancas son asumidas como símbolo de un objetivo fundamental de esta mirada, que es el disciplinamiento. Dicha vinculación se afirma en los dichos de docentes y alumnos que recalcan los lugares simbólicos establecidos como relación pedagógica y de poder, también en la lógica centrada en la reproducción de contenidos como convalidación del saber. Por otra parte, pero en la misma línea, el peso histórico del edificio (construido en la década del 50' y con varias placas recordatorias de diversos sujetos y acontecimientos significativos para la institución a lo largo del tiempo) permite formarse una idea de rigurosidad de lo normativo. Un imperativo del silencio y el comportamiento atildado que proviene de la equiparación con otras edificaciones imponentes como catedrales.

“Ellos en general no tienen interés de nada, de leer, ni nada, vienen como por una obligación. Trato de darles por ahí lo que necesitan, si digo lo básico queda como muy elemental pero digamos que apuntamos a eso, porque ya vienen como de algo como más estricto, 12 materias, entonces tratamos como que sea más libre, digamos. Viste, los adolescentes...”⁵⁵

Las observaciones nos permitieron registrar una solemnidad cargada de silencios (donde los alumnos no hablan, ni preguntan, y la maestra sólo lo hace de manera esporádica), allí el alumno ocupa un lugar notoriamente inferior al docente en términos de uso del espacio, y la configuración de un imaginario verticalista en dicha relación se acentúa. En la sobriedad del espacio escolar es la docente la que indica dónde se puede estar, con quién y durante cuánto tiempo. No hay recreos (con lo que esto significa respecto al uso del espacio para los alumnos), el baño es una alternativa vedada al arbitrio docente y los momentos de clase resultan también de la planificación de este último. Es así que se reconstruye la dinámica bancaria que tanto critica Freire.

Las estructuras edilicias son un factor que también contribuyen a demarcar sentido. Los estudiantes pasan, prácticamente, todo el tiempo en el aula ya que no existen los recreos. Solo se tiene permitido ir al baño una sola vez por día, lo que hace que el tránsito por ese lugar, incluido el patio interno, sea limitado. En este sentido hay una especie de sujeción de los cuerpos al espacio

⁵⁵ - Entrevista a Sonia, docente en la Escuela 703.

áulico e incluso a su propia mesa asignada. Esta observación es compartida, incluso, por la misma Directora del establecimiento.

*“...Me parece muy cerrada en la cosa del aula y con pocas vinculaciones entre las aulas y nulas vinculaciones con la comunidad. La idea es que la escuela es un dispositivo de encierro. Es un espacio en donde las paredes marcan mucho más que la división entre el afuera y el adentro”.*⁵⁶

Por otra parte, la falta de recreos y la reticencia a las salidas del aula transforman al baño en una especie de lugar prohibido, con cargas simbólicas que exceden sus usos predeterminados. De hecho cuando en clase se preguntó al respecto, distintos actores mencionaron el tema como una cuestión criticable dentro de la institución. Los alumnos lo señalan como problemático porque en ocasiones se deben aguantar más de lo necesario en sus necesidades fisiológicas. Los docentes y directivos, por otra parte, mencionan que muchas veces el baño fue utilizado para fumar o ausentarse del aula más de lo permitido. De este modo, la carga simbólica del espacio presiona desde la sospecha y la desconfianza sobre su responsabilidad y sus conductas no vigiladas. Pensar la centralidad de cómo lo que se hace y lo que no repercute en las significaciones producidas implica entender que tanto el uso del espacio como la distribución del tiempo resultan vectores de análisis comunicacional muy importantes. Las prácticas que allí se desarrollan y cómo son significadas orientan formaciones subjetivas al respecto.

PROPUESTA PEDAGÓGICA/COMUNICACIONAL

Si consideramos lo que se plantea en el PEI como objetivo de *“Fomentar el arraigo simbólico, ofreciendo una identificación clara y consensuada, consolidando el espíritu de pertenencia”*, tal idea encuentra su plasmación en el modo en que a los sujetos se les propone habitar el espacio, no ya en términos proposicionales sino en términos concretos. ¿Qué tipo de arraigo se desarrolla? ¿Cómo se identifican y bajo qué sentidos de pertenencia? Cuando lo que prima es la censura del tiempo libre y la reclusión en el espacio (el aula) ¿Cómo repercute en las subjetividades de los

⁵⁶ - Entrevista a Alejandra Gravier, Directora de la Escuela 703.

educandos? Que la forma de aprender a aprender propuesta sea desde la restricción, la sospecha y el verticalismo ¿Tiene algún efecto en los alumnos?

Existen condiciones con respecto al tipo de relaciones que allí se producen y que reflejan una actitud en términos comunicacionales. La institución ejerce ciertas posturas como la desconfianza sobre sus conductas (por ejemplo, qué harán cuando van al baño), un normativismo excesivo (el cierre de la puerta de entrada en determinado horario o la prohibición de momentos de ocio) o la inexistencia de ámbitos de consenso (es la palabra docente o directiva en modo definitivo). Estos elementos denotan un modelo entre tradicional y conductista, que provoca una significación y un sentido en los sujetos que son parte de la institución.

Pensar el espacio en sentido comunicacional conlleva la pregunta sobre qué significaciones se construyen, circulan y se consumen al interior del mismo. No es menor la idea de aislamiento a la que hace mención la directora. *“Hay un tema relacional que está totalmente ligado a esto de que el espacio más importante es el aula (...) las aulas son como islas”*⁵⁷. Se nota una centralidad que vincula con una metáfora muy fuerte el lugar de conocimiento académico con el espacio de significación colectiva. En este sentido las posibilidades de establecer relaciones quedan supeditadas al espacio compartido de modo inmediato, al banco de al lado, de atrás o de enfrente. Todos estos aspectos señalan cierta configuración que ponen al estudiantado bajo una mirada cuestionadora. El discurso del orden, tanto desde lo espacial como desde lo temporal, es permanentemente criticado por los estudiantes que pertenecen al establecimiento. Así lo señala Marcelo, que entre otras cosas destaca no gustarle la imposibilidad de contar con un recreo:

*“De esta escuela lo que no me gusta es que le damos de corrido, sin un recreito, nada. Porque hay gente que puede fumar.... O no. Aparte en los baños ahora pusieron que se puede ir una vez en las tres horas, eso lo cambiaría yo, pero no puedo ponerme ante la dirección”*⁵⁸.

Es interesante observar entonces que el recorrido del espacio se ve circunscripto a lo imprescindible, es decir desde la entrada al aula, del aula al baño, y el patio central como un lugar de tránsito hacia uno u otro lado. En las entrevistas no se hacen referencias al modo de utilizar el

⁵⁷ Entrevista con Alejandra Graiver, Directora de la Escuela primaria de adultos 703

⁵⁸ Entrevista con Marcelo, Alumno de la Escuela Primaria de adultos 703.

espacio ni se lo señala como un aspecto de identificación. Pero sí al marcar el tema del tiempo y la falta de recreos se deja en claro el recorrido posible del espacio.

Con respecto al grupo que analizamos pudimos observar que tanto al momento de la observación como de la intervención la relación dialógica entre la educadora y los educandos distó de ser fluida. El perfil comunicativo que adopta para con ellos es más bien escaso, e incluso lineal. Esto tiene que ver con una perspectiva tradicionalista, que niega el diálogo por sobre todas las cosas. Siguiendo a Paulo Freire, el saber (bajo la perspectiva antedicha) es una atribución pura y exclusiva del educador, dejando a los educandos el lugar de objetos a quienes se los debe llenar de contenidos. Este tipo de educación supone una relación asimétrica, en el que hay uno que sabe (el docente) y otro que carece de todo tipo de conocimiento (el alumno). Es una práctica que tiene que ver con establecer una relación pedagógico/comunicativa centrada en el educador que enseña el conocimiento a los educandos. Bajo esta mirada, el acto cognoscente no es el mediador entre “ambos polos” (educador-educando) sino su contrario; es el docente quien en apariencia tiene dicho saber. Es un pensamiento que tiene una fuerte vinculación con lo que ocurre en lo comunicacional. *“(El educador)... no puede percibir que la vida humana sólo tiene sentido en la comunicación, ni que el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación. Por esto mismo, el pensamiento de aquél no puede ser un pensamiento para estos últimos, ni puede ser impuesto a ellos”*⁵⁹. Para Mario Kaplún dicha linealidad sería de orden vertical, haciendo énfasis en la relación de poder que se establece docente y alumno, situando al primero en un lugar eminentemente activo y al segundo en otro notoriamente pasivo.

Esta práctica de comunicación responde a un modelo comunicativo en el que el posicionamiento del educador lo sitúa dirigiendo la palabra en un sentido unidireccional, haciendo que el otro sea, no un sujeto hablante, sino hablado. Esta manera de afrontar la clase redundaba en la intención de impartir contenidos sin tener en cuenta la visión de mundo de los educandos. Básicamente, hay una relación en la que el docente es el emisor (E) emitiendo un mensaje (M) hacia el receptor (R);

⁵⁹ _ Kaplún, Mario. Una Pedagogía de la Comunicación. Madrid. Ediciones de la Torre. 1998. p. 18

en este caso serían los alumnos. La relación sería una transmisión informativa más que una de tipo comunicativa. Aquí no interesa lo que ocurre con quien recepciona dicha información sino su propalación.

“El emisor es el educador que habla frente a un educando que debe escucharlo pasivamente. O es el comunicador ‘que sabe’ emitiendo su mensaje (su artículo periodístico, su programa de radio, su impreso, su video, etc.) desde su propia visión, con sus propios contenidos, a un lector (u oyente o espectador) que ‘no sabe’ y al que no se le reconoce otro papel que el de receptor de la información. Su modo de comunicación es, pues, el MONÓLOGO”⁶⁰.

De acuerdo a las observaciones entendemos que la propuesta docente se basa, esencialmente, en la realización de un trabajo práctico que cada alumno debe resolver de manera individual. En ningún momento se produce una puesta en común de lo realizado sino que cuando terminan con un trabajo se les indica cuál es el que le sigue. Esta forma de comunicabilidad también da cuenta de una manera de postularse en este sentido. Se trata de un modelo exógeno⁶¹ que responde a un perfil de tipo conductista, ya que se trata de buscar por medio de un estímulo una respuesta satisfactoria. Es decir, la devolución del trabajo es una forma de respuesta por parte del estudiante; de su aprobación depende el éxito de la comunicabilidad. Por ello, sin que la práctica comunicativa de la docente deje de adoptar una perspectiva tradicionalista, adopta ciertos rasgos que tiene en cuenta, esencialmente, a los efectos producidos a partir de un trabajo del alumno.

Por otro lado, los diálogos que se dan dentro del aula son entre compañeros o con la misma docente. Se trata de un trato de respeto aunque no de afecto. El modo en que se dirige la educadora hacia sus alumnos denota cierto rasgo subestimativo y estigmatizante.

“En general son chicos que vienen de los secundarios, fracasados, que no terminaron por diferentes motivos, que no lo pueden sostener, otros son de la misma institución, Pero no es porque no les da la capacidad intelectual, que la tienen, pero hay muchos factores que, que se yo, porque se dedican a trabajar y necesitan terminar un tercer ciclo, y en general tercer ciclo no está en adultos, en otras escuelas no está,

⁶⁰ _ Ibídem.

⁶¹ _ De acuerdo Mario Kaplún el modelo exógeno no tiene en cuenta al destinatario del mensaje. En este sentido, el educando es observado como el objeto de la comunicación.

entonces terminan acá como para tener algo, aunque sea para un trabajo. En general en lo pedagógico no son buenos.”⁶².

La figura comunicacional y pedagógica de la docente se contradice, en gran medida, con lo esgrimido en los documentos de la Escuela, ya que en algunos de ellos sostienen que el aula debe considerarse un espacio comunicativo por excelencia, que le permita desarrollar las distintas competencias.

“El aula debe concebirse como el espacio por excelencia de comunicación porque es justamente allí donde los alumnos ensayan, construyen y desarrollan las competencias lingüísticas, comunicativas y sociales que les permitan formarse íntegramente como personas capaces de comprender, interpretar, reflexionar, indagar, hipotetizar, argumentar y opinar”⁶³.

La directora del establecimiento cree que las condiciones en las que acontece la situación comunicativa se encuentran supeditadas a la mirada que cada docente posea.

“En una escuela estas cosas dependen mucho del estilo del docente, la comunicación con los docentes. Del estilo concreto, depende del estilo de comunicación que tenga. Tendremos un estilo de comunicación tradicional en más de un setenta por ciento. De distinto tipo, algunas de contenido, otras más de la onda del sacerdocio pero no deja de ser autoritario. Hay distintos tipos, pero yo acá y vos allá. Y después hay otros docentes que tienen un estilo mucho más participativo, pero son una minoría”⁶⁴.

En los documentos que hemos tenido oportunidad de analizar advertimos que los mismos tienen que ver con el perfil de la educación problematizadora constructivista. En todo momento se invoca al diálogo como perspectiva comunicacional, como modo de relación, teniendo en cuenta los intereses e inquietudes de los estudiantes. El concepto de inclusión se da a través de la búsqueda de consenso y respeto por la manera de ver el mundo que éstos poseen. En la práctica se produce una fricción constante entre las argumentaciones planteadas desde lo escritural y lo sucedido en la realidad concreta.

⁶² Entrevista a Sonia, docente de la Escuela Primaria de adultos 703.

⁶³ - Proyecto Anual EGBA N° 715/03

⁶⁴ - Entrevista a Alejandra Graiver, directora de la Escuela primaria de adultos 703.

LOS DISCURSOS CIRCULANTES

El discurso institucional que parece prevalecer es el de la reinserción del estudiante en el ámbito educativo. La alfabetización es una de las prioridades que traza el proyecto de la Escuela. En este establecimiento asisten jóvenes que por diversas circunstancias no han podido completar sus estudios. Es por eso que uno de los objetivos institucionales es que esta población pueda reincorporarse al sistema educativo.

“El aspecto sobre el cual debemos debatir es la franja de edad predominante de los alumnos citada anteriormente, con una tendencia creciente a la inclusión de los jóvenes, adolescentes y aún niños, fenómeno típico no sólo en nuestro contexto sino en toda América Latina. Muchos de estos alumnos suelen concurrir a nuestras aulas en busca del último espacio de contención social que va quedando”⁶⁵.

El modo de reinsertarlos se ubica bajo parámetros que se sustentan en la intención de generar un proceso en el cual los saberes, conocimientos y preferencias de los alumnos sean tenidos en cuenta por la institución. La mirada tiene que ver, de acuerdo a lo escrito en el PEI, con el cambio en la perspectiva educativa. Según esta mirada, se trata de desechar a la educación como mero transmisor de información a otro en donde se desarrollen las actitudes de los sujetos. La Escuela observa este cambio como la oportunidad para: *“la formación de capacidades y actitudes que promuevan la creatividad, la resolución de problemas y la formación de valores. En este sentido, se pone énfasis en la realidad concreta de los estudiantes”⁶⁶*. Debemos decir que en éste y otros documentos tiene una gran influencia argumentativa la directora del establecimiento, quien desde hace muchos años ejerce como docente en el CEA 726.

Desde la concepción comunicacional existen posturas encontradas que son parte de una comunidad educativa en permanente disputa entre lo teórico y lo práctico. La primera tiene que ver con una escuela en donde se apunta a la integración entre los diversos actores que forman parte de esa comunidad educativa. Esta perspectiva puede ser vista tanto en los documentos como en

⁶⁵ -_PEI. Escuela 703.

⁶⁶ _PEI. Escuela 703.

los distintos proyectos que han sido confeccionados por parte de los actores institucionales que intervienen en la misma. Desde la mirada de la directora existe una dificultad al momento de lograr una comunicación fluida entre los distintos grupos que se encuentran en las aulas.

“(La cultura institucional)... me parece muy cerrada en la cosa del aula y con pocas vinculaciones entre las aulas y nulas vinculaciones con la comunidad. La idea es que la escuela es un dispositivo de encierro. Es un espacio en donde las paredes marcan mucho más que la división entre el afuera y el adentro. Hay más paredes que ladrillos”⁶⁷.

Por otra parte, la perspectiva pedagógica y comunicacional que surge del PEI y del decir directivo tiene que ver con propiciar un ámbito de diálogo, alentando la participación de los estudiantes y la construcción colectiva del conocimiento. Esta visión de apertura no parece encontrar eco en la totalidad del cuerpo docente, e incluso se podría decir que en el caso analizado se contraponen. El perfil de la docente del curso observado/ intervenido tiene que ver con uno de tendencia tradicionalista. Esto no significa que en las intenciones de la docente esté la negación de la palabra, sino que expresa un modo de plantear comunicacionalmente el espacio donde la palabra docente tiene un valor casi absoluto (magistral)⁶⁸. Su manera de relacionarse con los alumnos, su forma de llevar adelante la clase, conforman un modo de entender la comunicación, en términos lineales y unidireccionales, en la que los saberes son objetivos e indiscutibles, y es la docente la que los imparte. Esto quiere decir que se trata de una forma de articular el escenario áulico, donde la voz no es negada ex profeso sino por medio de una especie de concentración de legitimidad en la palabra docente. Desde la concepción de la educadora existe una relativa distancia con los estudiantes, quienes no aportan, ni preguntan, y cuyo cuestionamiento puede revelarse en el comportamiento y la evaluación fría que hacen de la relación con ella. Esto no sólo tiene que ver con su manera de proceder sino también con los discursos acerca de su hacer, donde al referir a los alumnos lo hace en términos negativos. Si bien

⁶⁷- Entrevista a Alejandra Graiver, directora de la Escuela 703.

⁶⁸ _ Entendemos por magistral la estrategia didáctica en la que el docente desarrolla el tema de forma oral, sin abrir el tema a discusión ni a diálogo con los alumnos. En este tipo de estrategia la centralidad simbólica y de la palabra recaen en la figura docente.

los estudiantes no describen un mal trato o falta de respeto por parte de la docente, en la mayoría de los casos la refieren con una relación docente-alumno, sin manifestaciones afectivas.

“Con la anterior era otro trato, tenía más confianza. Acá no te da la confianza la maestra. Allá era distinto. Allá te tenían de otra forma, se acercaban, te preguntaban “te pasa algo”, y acá no. Es que me peleaba mucho yo antes.”⁶⁹

ASPECTOS IDENTIFICATORIOS Y REPRESENTACIONES HACIA FUERA Y DENTRO DEL ESPACIO INSTITUCIONAL

Una cuestión que es trazada desde lo discursivo pero también desde lo identitario es el sentido de pertenencia que se inculca en la institución. Esto tiene que ver con un sentido aglutinador que hace que los distintos actores que conforman establecimiento se sientan parte de él.

En las conversaciones informales con la directora pudimos encontrar que el sentido de la identidad posee una marca muy fuerte en sus principios, como proyecto institucional. Un claro ejemplo de esto es la valoración del nombre de los Centros Educativos 705/03/ 471/03, todos pertenecientes como anexos a la Escuela primaria de adultos 703. En un mismo sentido, podemos observar que en la planificación anual para el primer ciclo (2009) el proyecto inicial tiene que ver con el autorreconocimiento propio y de su contexto afectivo (reconocer el nombre, fecha de nacimiento, familiares, temporalidad, etc.).

Los sujetos que son parte de la Escuela comparten un conjunto de valores, ideas y concepciones que los encuentran bajo una misma identidad. Estos rasgos desde donde se particularizan los transforman en portadores de identidad que no solo les otorga un principio de pertenencia, también se conforman con una misma subjetividad. El hecho de ser parte de la misma comunidad educativa le da una entidad como tal, mucho más si se tiene en cuenta las condiciones particulares que los aglutinan. En su mayoría vienen de una trayectoria escolar trunca, en donde hasta ese momento no lograron darle cauce a sus expectativas. En este sentido,

⁶⁹ _ Entrevista a Facundo, alumno de la Escuela 703.

se puede decir que la idea de fracaso es una concepción incorporada en el estudiante de la Escuela apenas llegado al establecimiento. Se trata de un estigma tan arraigado que es uno de los objetivos institucionales encontrar los caminos para quebrar dicha representación.

“Se nos presentan a los educadores de adultos constantes desafíos ya que hacen más acuciante la necesidad de contar con estrategias de abordaje que contemplen estas características para posibilitar una efectiva inclusión y evitar que los sujetos que acuden en busca de la educación obligatoria no vuelvan a ser expulsados por el sistema educativo”⁷⁰.

Estas estrategias implican un abordaje comunicacional que tiene que ver con lo dialógico, con escuchar al estudiante que viene de un pasado de frustraciones. Aquí encontramos otro de los objetivos de la institución ya que es a partir de esta perspectiva donde se busca producir un cambio en el sujeto.

“La palabra de fracaso escolar es que se sienten fracasados, son los que se portan mal, los que no entienden, los que le cuestan las materias, los que no pueden aprender. Es de tal fuerza ese estereotipo que se sorprenden cuando aprenden algo. De tal fuerza es este estereotipo generado, está tan metido dentro que se sorprenden cuando tienen otro tipo de rendimiento. Otro tipo de experiencias dentro del aula. Sinceramente, como directora, también me asombro cómo prácticas distintas como la educación popular también pueden lograr esa cosa reparadora, de convencimiento. Que a esta altura la pongo en esta figura de maestro de adulto que conoce tanto al alumno, provenga de la educación popular o tradicional. Ya sabemos cómo se llama, qué le pasa. Al alumno lo saca del aula y le dice qué le parece, a la piba que está embarazada, que tiene miedo de perder la escuela”⁷¹.

Ya hemos afirmado la intención de la dirección de propiciar una vocación comunicativa. Esto se cumple en parte de acuerdo a lo esgrimido por la Directora. Más allá de esta circunstancia también se puede reconocer un perfil tradicional en muchos aspectos, ya sea de los docentes como de la cultura institucional que sustenta el establecimiento. En nuestras observaciones pudimos ver cómo la docente no generaba situaciones propensas al intercambio con los alumnos y entre ellos

⁷⁰- Proyecto Educativo Institucional, Escuela 703.

⁷¹ - Entrevista con Alejandra Graiver, directora de la Escuela 703.

mismos. El hecho de que se manejen solamente con la resolución de trabajos prácticos habla no solamente de una concepción pedagógica, sino también de un modo de proponer un intercambio comunicativo. Esta visión es compartida por parte del cuerpo docente que se puede visualizar cuando, por ejemplo, se está fuera del aula.

Particularmente, y en lo que a los mismos actores refiere, podemos advertir que la vocación y el compromiso es uno de los aspectos identificatorios. Esto es remarcado por la directora del establecimiento, quien sostiene que a pesar de estar en desacuerdo con la postura tradicionalista de buena parte del cuerpo docente, no puede dejar de destacar la vocación y la pertenencia que, tienen los maestros de educación de adultos.

Durante las observaciones se notó en la docente un sincero propósito de generar un proceso educativo. Si bien, el modo para relacionarse con los chicos no se caracterizaba por ser dialógicamente fluido existía una preocupación por llevar su plan de clase. Los estudiantes tienen buena predisposición, ya sea con la docente como con nosotros cuando nos tocó intervenir. Son permeables a participar de las diferentes propuestas que se les proponen, manteniendo en todo momento un clima de respeto. La docente trata de “controlar” a sus alumnos, más que darle participación.

Los estudiantes pertenecen a una misma franja etaria y a una clase social compartida, lo cual les permite ligarse desde muchos aspectos. Es decir gustos, experiencias e inquietudes similares. También sus problemas y trayectorias son un lugar de identificación desde la posibilidad de salir de un cierto solipsismo. Vieron en sus compañeros una cantidad de sucesos muy cercanos a ellos mismos, como las ausencias familiares, la precariedad material, el embarazo adolescente, etcétera. Aspectos que pudimos corroborar a la hora de hacer las actividades propuestas donde salían a la luz los factores mencionados. Tienen aspiraciones como conseguir trabajo, seguir estudiando o, tal como ellos mismos dicen, hacerse valer por sí mismos.

*“Mirando de mi punto de vista por ejemplo yo soy una persona que trabaja, me ocupo de mi hija, todo lo contrario de lo que dicen, ser alguien el día de mañana, ocuparme de mi carrera que yo quiero seguir”.*⁷²

En uno de los trabajos propuestos se dijo de manera unánime que ellos venían a estudiar, haciendo foco además tanto en sus objetivos como en lo que la escuela les posibilita.

Pero más allá de lo que se encuentra en los documentos también existe un discurso que se rige por las percepciones que se evidencian en todos los actores que forman parte del establecimiento (docentes, alumnos, directivos). Las representaciones y reconocimientos simbólicos de los actores sociales forman parte de las expresiones que denotan rasgos comunicativos de importancia. Existen diferencias entre lo que ellos creen de sí mismos con respecto a cómo creen que son vistos desde el exterior. Por una parte, se piensan personas responsables, estudiosas y educadas. De acuerdo a esta mirada vienen a formarse para ser mejores personas y para tener capacidad para poder desarrollarse en la sociedad.

*“Yo laburo, vengo a la escuela, me siento orgulloso. Aparte que mi vieja me vea así que venga a la escuela, que laburo, que le meto onda, me ve bien”*⁷³.

De acuerdo a lo que pudimos apreciar en las intervenciones, esta visión es compartida por gran parte de los estudiantes. Esta percepción encaja con el perfil institucional ya que una de sus premisas fundamentales es instar al esfuerzo por parte del docente de generar autoconfianza en el estudiante. En el PEI se especifica que la mayoría de los jóvenes y adultos que son parte de la institución proviene de sectores vulnerables con “frágiles vínculos relacionales”.

Por otra parte son estos mismos actores quienes piensan que una buena parte de quienes no pertenecen a dicho establecimiento son vistos como “vagos, borrachos e ignorantes”. Es notable observar que tanto docentes como estudiantes tienen una visión similar cuando se les interroga. *“Desde afuera la gente piensa todo negativo. Ya cuando pasas que dicen “eh, que estos vagos” y bueno, un montón de cosas más”*⁷⁴.

⁷² - Entrevista a Ana, alumno de la Escuela 703.

⁷³- Entrevista a Brian, alumno de la Escuela 703.

⁷⁴ _ Entrevista a Ana, alumno de la Escuela 703.

Es decir, aquí concurren dos discursos ambivalentes con respecto a la representación de lo que son. La apreciación que tienen de ellos mismos está ligada a valores que se identifican con el trabajo, el estudio, el respeto. A su vez, resulta interesante observar cómo representan ese “exterior”. Se argumenta un menoscabo por parte de un sector de la sociedad que los ve de manera negativa. Palabras de desconocidos, vecinos e incluso parientes.

Finalmente se podría mencionar que en la construcción identitaria de esta institución aparece la exigencia y el esfuerzo como un canon comunitariamente reconocido. Tanto la directora como los alumnos mencionan esta cuestión que prevalece puntualmente en la Escuela 703 respecto al resto de las escuelas primarias de adultos. La construcción de un cierto mito de “escuela difícil” aparece sostenido como uno de los argumentos por los cuales mucha gente de la comunidad que decide retomar sus estudios se acerca a esta institución. En este sentido el título y egreso de los estudiantes concentra cierto prestigio reconocido a nivel local que según la Directora se vislumbra en la numerosa matrícula.

Conclusión

El nivel de la educación de adultos no ha operado, a cuatro años de la vigencia de la Ley de Educación Nacional, grandes modificaciones en términos organizativos. La legislación se venía manteniendo sin cambios desde la Resolución provincial 68/87, estableciendo allí los modos y condiciones de funcionamiento de todas las instituciones reconocidas en la modalidad. La Ley Provincial N° 13.688 tuvo la intención de adecuarse a la Ley de Educación Nacional, pasando el tercer ciclo de adultos a la escuela secundaria (CENS). Según consta en la resolución N° 3186 del año 2007 debía desarrollarse de forma gradual. Sin embargo, dicho traslado no ha quedado aún definido claramente en tiempo y espacios al momento del trabajo de campo durante el año 2011. De esta forma se han desarrollado hasta la fecha movimientos desde distintos sectores (especialmente docentes) para frenar el traslado mencionado por considerarlo perjudicial para la trayectoria escolar de los alumnos y para el universo laboral del conjunto de docentes de la modalidad.

En 2013 tales modificaciones previstas por la Ley de Educación Nacional están siendo ejecutadas en el marco de un conjunto de Resoluciones provinciales. En estas condiciones, el universo de estudio elegido se mantuvo durante el periodo analizado, en relativa estabilidad.

Las prácticas comunicacionales en los ámbitos educativos investigados pueden catalogarse como todas aquellas acciones, hechos o situaciones que generan significación. En tal sentido nos referimos a las relaciones que se producen entre los diversos actores, a la presencia simbólica estampada en acciones, espacios, discursos y representaciones presentes entre educandos y docentes. Por lo visto en ambas instituciones es muy significativo el tipo de relación establecida entre los alumnos, pero también entre los estudiantes y la docente. Allí se construye un lugar simbólico que les permite a los alumnos ubicarse en términos activos o pasivos (donde pueden incorporar su lectura del mundo o vedarla por la imposición de una versión “superior” de índole académica), reconocerse como sujetos que participan de su derecho a la educación o como quienes “reciben ese favor”. En tanto que toda producción social de significado implica una práctica comunicacional, la lectura de este tipo en la educación primaria de adultos se dirige a determinar el modelo pedagógico imperante en cada institución y que inscribe significaciones subjetivas en los alumnos.

Advertimos que tanto la Escuela 703 como el CEA 726 son parte integrante del sistema de Educación Primaria de Adultos dispuesto por la provincia de Buenos Aires. En ese caso es evidente que ambas forman parte del sistema de educación formal. Aún así, por sus características organizativas y un consecuente modelo pedagógico nos permitimos diferenciar distintos grados de formalidad que preceden prácticas comunicacionales diversas. En principio, el estudio comparativo realizado entre ambas instituciones evidencia que en cada una se producen prácticas de comunicación con diferentes características en función de los niveles de formalidad que se exhiben en su organización (más allá de que ambas instituciones pertenecen al sistema formal). Estos rasgos generan condiciones que hacen a los procesos educativos, incidiendo en la formación de las subjetividades.

El lugar donde se desarrollan las actividades educativas resulta de fundamental importancia para interpretar por qué se producen determinadas significaciones y no otras. Los alumnos difícilmente

desarrollan una pertenencia al CEA como institución en términos colectivos sino que su identificación se da respecto a la sección de la que son parte (la cual de hecho tiene una existencia transitoria). Es necesario señalar que en dicha institución no existe un edificio único o central, e incluso ni siquiera uno propio. Los alumnos de las diversas secciones no se encuentran en lo cotidiano, ni se ven y pocas veces se conocen. Ello lleva a una forma de distanciamiento con una realidad más global de las problemáticas de la alfabetización de adultos, en cuanto que no se dimensiona el hecho en términos colectivos sino que se lo visualiza como resultado de falencias o dificultades propias. Eso nos lleva a lo que mencionaba Martínez (2008) como la subjetivación del individuo que asume el fracaso como una cuestión particular y no como un asunto que expresa una desigualdad estructural. Innegablemente en una propuesta de educación popular dialógica y problematizadora esto se presenta en términos comunicacionales como uno de los substanciales aspectos a sortear, quizás uno de sus principales problemas. La institución semestralmente realiza evaluaciones colectivas diagnósticas con los diversos actores de las distintas secciones, pero de acuerdo a lo que pudimos observar la asistencia y participación del alumnado tiende a ser muy baja. Lo descrito no es menor al pensar uno de los componentes que hacen al complejo proceso de subjetivación de los educandos de la EPA, particularmente del CEA.

Por otro lado, la Escuela 703 muestra un espacio concreto, permanente y referencial donde los adultos y adolescentes ven muchos ejemplos similares a los suyos, pudiendo observar la cuestión desde una dimensión distinta a la dispuesta en la institución anterior. En términos identificatorios el edificio concentra la historia institucional como la huella de las generaciones de estudiantes que pasaron por allí y que permite a los actuales incorporarse a una suerte de narrativa social de lo que significa comunitariamente ser parte de esa institución. Sin embargo podemos trazar una analogía al advertir que esta escuela tampoco fue diseñada como un espacio propio para la educación de adultos sino que es una institución de educación primaria pensada para niños/niñas en edad escolar que también, a contraturno, se utiliza para otra población educativa. En el espacio en el que funciona la sección investigada del CEA 726 (Gonnet) no hay nada que refiera a lo escolar en general ni al Centro en particular, lo cual dificulta la apropiación del espacio que es más transitado bajo una especie de inquilinato que de pertenencia. La pregunta que surge es qué

subjetividad se forma cuando ni siquiera en un espacio de educación escolar el sujeto puede encontrar un marco de seguridad y continuidad en sentido referencial. Aún con la similitud señalada, esa diferencia se nota en los alumnos de los diversos establecimientos al referirse a los espacios transitados como propios o ajenos, según a la institución a la que pertenezcan⁷⁵. Donde asisten los alumnos del CEA nada hace suponer que allí funciona una escuela, mientras que en la Escuela no existen dudas que se trata de un establecimiento educativo. Esta cuestión espacial en ese establecimiento contribuye al estilo adoptado por la institución, propicia modos de habitar el espacio y producir sentido. Esto tiene que ver con el tipo de relaciones que se dan entre los actores que forman parte de las interacciones sociales mismas. Primeramente, es de señalar que el establecimiento, a diferencia del CEA, es un edificio preparado especialmente para lo educativo. Hay un aula, están los bancos dispuestos de la manera tradicional (uno detrás del otro). Desde lo edilicio se transmite una impronta que es parte de lo formal. Constituye solemnidad, diferencias jerárquicas, genera condiciones que impactan fuertemente en cuanto a lo representado.

Algo que contribuye a observar el lugar simbólico asignado a los alumnos en gran medida es la disposición espacial y el modo de recorrer el establecimiento. En el CEA 726 los estudiantes se sientan alrededor de una mesa, pueden compartir un mate, comer galletitas o realizar las tareas de manera conjunta. El hecho de que el lugar no es un aula propiamente dicho sino una sala de espera, el acondicionamiento periódico que se debe realizar para que se realicen las clases, son otros elementos que hacen que la producción de sentido sea particularísima. Son los alumnos los que a partir de su presencia y las relaciones entre sí los que transforman el espacio en educativo. Eso les permite a los alumnos significarse sustancialmente como centrales en cada encuentro, a sabiendas de que son ellos los que dan las características al espacio y no al revés. Se genera una subjetividad en la que se experimenta la centralidad de los sujetos en las prácticas sociales (en este caso educativa). Ese reconocimiento se redirige a su vínculo con la normatividad escolar, donde la misma no deja de existir pero son los alumnos los que actúan bajo una aceptación y regulación personal no sancionada. Por ejemplo, entran y salen sin pedir permiso, pero lo hacen

⁷⁵ Por ejemplo vale rever la entrevista a candela, Alumna del CEA 726.

de un modo tal que no resquebrajan el dictado de clases ni el desarrollo del proceso de enseñanza. De este modo se les reconoce la madurez alcanzada por edad que no hace preciso estar encima para disciplinar. Allí es notoria la diferencia con la escuela 703, mucho más tradicional en sus formas. Allí la permanencia de un aparato escolar pensado para el contexto de una primaria de niños se sostiene en el espacio de adultos, aún cuando los alumnos poseen el protagonismo del espacio educativo, no se atiende a sus particularidades. ¿Hasta qué punto esta falta de previsión de un edificio propiamente de educación de adultos no subjetiva a los alumnos de manera similar, más allá de las diferencias de proyectos? ¿Se puede plantear una igualación entre los diversos alumnados en este sentido, a pesar de que unos ocupan espacios a priori no educativos y otros concurren a un edificio escolar, aunque no sea propiamente de adultos? Lo que se puede señalar al respecto es que la Escuela 703 afirma su proyecto de educación de adultos históricamente en ese edificio, lo cual predispone la apropiación del mismo por parte de los educandos. No sucede lo mismo en el CEA 726, donde el proyecto es itinerante en relación a la demanda y la subjetivación se forja sobre todo en la propuesta político- pedagógica. Lo mismo ocurre con la cuestión normativa, donde no hay permisividad ni contemplaciones, donde la docente debe ser permanentemente quien tiene el sí y el no, y los alumnos relegan su autonomía responsable a la tutela de la misma. Allí no se forja una subjetividad que se reconozca emancipada por edad y responsabilidad, sino aún dependiente de las estructuras de autoridad institucional.

Por otro lado, la relación docente alumno se desarrolla desde una lógica también diversa: lineal en sentido vertical en la 703, y horizontal y abierta en el CEA 726. La disposición mobiliaria y por tanto de los actores también es distinguible, típicamente áulica e infantilizada en la Escuela, estando los alumnos en mesas de dos en dos unos a espaldas de otros; mientras que en el CEA la distribución es en torno a una sola mesa grande de tipo familiar donde todos los alumnos quedan de frente entre sí y hacia la maestra. Respecto a la relación con las normas institucionales la 703 muestra una disciplina llevada adelante por la docente (como referente áulica de la institución) quien tiene la palabra en cuánto a qué y cómo puede hacerse, mientras que en el CEA las normas fijadas por la institución se llevan adelante de manera autoregulada por los alumnos en

confianza de su madurez ya adquirida. En esta línea es necesario destacar que en la primera se desarrolla un modelo pedagógico tradicional (exhibiendo un desacuerdo entre la propuesta del PEI y la práctica concreta), mientras que en la segunda se observa un modelo de educación popular inspirada en una forma de constructivismo que recupera ciertas características de las propuestas de Freire y Vigotsky.

También un aspecto que habría que distanciar es el modo en que se articulan los horarios, uno del modo tradicional, con una franja de tres horas consecutivas de lunes a viernes (703), y el otro de forma ajustada a las necesidades de los alumnos (CEA 726).

El modelo pedagógico de cada institución dirige a su vez el tipo de prácticas comunicacionales que se desarrollan en las mismas. En el caso del CEA 726 el modelo educativo responde a uno de tipo problematizador, anclado en lo que Teresa Sirvent define como “educación popular”, en donde lo dialógico es la base de la relación docente alumno y el desarrollo de la conciencia crítica el objetivo educativo de máxima. El respeto por los conocimientos y la lectura del mundo de los educandos forman parte de las condiciones que edifican la práctica comunicativa. Se hace un enlazamiento entre los saberes previos de los alumnos con el contenido a desarrollar, siempre contextualizándolos con temas/problemas de la realidad actual a ser debatidos en clase. El alumno allí es forjado en un hábitus de participación y asunción de la palabra, asumiendo su carácter de sujeto activo del proceso educativo. En relación a lo que marca Brusilovsky respecto a las formas de construir subjetividad, esta perspectiva se situaría en lo que la autora denomina como “Compromiso con el desarrollo de la conciencia crítica”. Se evidencia aquí una búsqueda para que el alumno analice, reflexione y cuestione la realidad.

En esta misma línea la relación entre la docente y sus alumnos es muy fluida y amena, incluso va más allá de lo meramente educativo. La docente está interiorizada de la situación particular de cada estudiante, al tiempo que ellos conocen aspectos de la vida de la docente. La convivencia dentro del horario de clase es afectiva sin dejar de responder a los objetivos académicos planteados. La relación comunicacional interpersonal se toma como un aspecto central del modelo educativo, desestructurando los modos tradicionales sin desconocer la asimetría de lugares que la condición formal del espacio supone. Ello se traslada a la relación entre los alumnos, asumiendo

el respeto de la palabra y la participación del otro como un eje articulador de toda la relación. A su vez el espacio es muy abierto a la relación con otras instituciones (por ejemplo cátedras universitaria o instituciones de la comunidad que incluso dan alojamiento al CEA), fomentando el reconocimiento de la trama institucional de la que son parte.

A diferencia del anterior, la Escuela 703, presenta prácticas comunicacionales de distintas características. En el grupo que analizamos se pudo vislumbrar un modelo educativo comunicacional de índole conductista y bancario. Las clases son una reiteración de trabajos donde hay que leer un texto y resolver preguntas. No hay introducción explicativa ni recuperación colectiva de la misma. Los alumnos no preguntan ni cuestionan o aportan, sino que hacen, se les corrige y se les da un nuevo trabajo. Esta lógica responde a un tipo de concepción pedagógica donde el alumno es un recipiente vacío y el docente quien vierte saberes dentro del mismo. Se la pueda definir como conductista en términos comunicacionales porque sólo se atienden respuestas cuantificables para establecer valores que sirvan a la formulación de nuevas preguntas, partiendo de una estructura estímulo-respuesta. Retomando a Brusilovsky se trata de una formación del sujeto en términos de “Compromiso con la moralización y el disciplinamiento” y el “Compromiso con el conocimiento escolar”. Se observa una exacerbación del valor disciplinar y la reiteración de saberes escolares sin que lo mismo presuponga un dominio comprensivo de los mismos por parte del alumno. Se construye un alumno que sea capaz de replicar o reproducir, atenerse a las reglas pero sin analizarlas ni cuestionarlas. Las reglas impuestas a nivel institucional son centrales en la conducta de los alumnos quienes, por ejemplo, no tienen recreo y sólo excepcionalmente pueden ir una vez al baño con el permiso docente.

En la concepción pedagógica de la Escuela 703 la relación entre el docente y el alumno es asimétrica, es el primero quien propone la adquisición de nuevos conocimientos sin tener en cuenta los de los segundos. La perspectiva de comunicación se reduce a corrientes de información lineales, que van solo del docente al alumno. En la situación áulica no se produce una negación de la palabra por parte de la docente, sin embargo, no habilita condiciones para que el intercambio dialógico se dé. La relación entre la docente y los alumnos no es mala, aunque no es fluida ni afectiva. Se trata de una convivencia de respeto mutuo. La educadora está siempre atenta

al cuidado de la conducta del grupo antes que dejar que fluyan las situaciones comunicativas que se pudieran dar. Ese diálogo tampoco es habilitado entre los alumnos, quienes son advertidos cada vez que dejan de “hacer la tarea”, la cual es de carácter personal. La convivencia entonces se hace formal, distante y relativa al cumplimiento de los objetivos específicos de clase. Así es que se constituye una fragmentación áulica que ya fue referida y además es reconocida en términos institucionales por la directora. El aislamiento entre aulas (su falta de comunicación en términos relacionales) es acompañado por un aislamiento entre alumnos. Se puede aventurar, entonces, una subjetivación que forma al sujeto apartado, simbólica y comunicacionalmente, uno de otro.

Los discursos que circulan en la institución dan cuenta de valores en común que comparten los actores que la integran y formaciones ideológicas que se construyen respecto a los alumnos, ya sea en el CEA 726 como en la Escuela 703. El respeto por el otro, la predisposición al diálogo, el intercambio de conocimientos, la importancia del compartir, las representaciones de autovaloración se destacan en el CEA 726. Los valores esbozados en la vida institucional funcionan como un constituyente del lugar de los educandos como actores institucionales. A su vez, tanto la disponibilidad horaria como la estructuración de un sistema no gradual sino vinculado a la apropiación de saberes y su desarrollo analítico / comprensivo soportan la idea de la educación como un derecho donde los alumnos deben sentir la intención del Estado por concretarlo. Allí la confirmación de esa perspectiva desde la tarea educativa hasta la postura social desde la que la docente referente afirma que se piensa el CEA (y que se especifica en el PEI) se encuentran reafirmadas mutuamente. Los alumnos van incorporando en su quehacer cotidiano una perspectiva crítica que incluye su lugar como actores sociales, transformadores de su realidad en tanto sujetos de derecho. Es así que al colocar al alumno en un lugar central en el modelo pedagógico aplicado en clase, al asignarle una capacidad de construcción de conocimientos y de reafirmación de sí mismo, se estimula una mirada no subestimante de su condición. De esta forma la subjetivación no pasa por un saber en sí sino como resultado de un proceso que actúa desde una construcción conceptual amparada en un hábitus de participación donde el sujeto no se cosifica sino que se individualiza al asumir el valor de la palabra propia.

Tal discurso se confronta con una perspectiva compensatoria que entiende la escolarización como un valor en sí, sostenido por cierta parte del contexto de los educandos, y que se traduce en una estigmatización de la continuidad de los estudios primarios más allá de la niñez. Esas estigmatizaciones pesan dentro de lo que sería un “discurso del fracaso” que carga sobre cada alumno, y que se recupera en el qué creen los alumnos que piensan sobre ellos los que no vienen al CEA 726. Esa carga funciona desde una negación de las consecuencias de la estructura en su trayectoria educativa, conformando representaciones desvalorizantes de la capacidad de los educandos. Tal mirada se vincula a un mito que sobrevalora el saber letrado sobre la cultura oral, impactando como la negación de las experiencias de vida en el plano educativo como saberes, proponiendo al sujeto adolescente o adulto casi en el mismo marco que al infante que por primera vez ingresa a una institución escolar. Este discurso se constituye en correlación con una mirada que le saca mérito lo logrado por los alumnos como si en las particularidades implementadas en la organización del CEA residiera una reducción de las exigencias académicas y no una adecuación a la complejidad de vida, saberes y obligaciones que los mismos ya poseen. Esta misma construcción se hace presente en la 703, con el agravante que desde la propia posición docente se refuerza dicho discurso a partir de una subestimación retórica de los alumnos pero también desde el modo y los contenidos de trabajo en clase.

Podríamos afirmar que la subjetivación de los educandos del CEA 726 se ve atravesada por la presencia flagrante de ambas construcciones discursivas (la de la autovaloración y la estigmatizante). En este sentido la polivalencia de las prácticas comunicacionales del modelo pedagógico implementado en la formación de significaciones permite al primero prevalecer en la conciencia de los educandos, aunque en permanente puja con la valoración peyorativa que su trayectoria pasada y actual porta para el segundo discurso. Así, la amenaza presente del abandono o el “fracaso” afirman la permanente necesidad de los docentes de reforzar en su decir y hacer representaciones positivas en los propios sujetos.

Otro discurso presente es el de la “nueva oportunidad”. Tanto los educandos del CEA 726 como los de la Escuela 703 reconocen a este espacio (la EPA) como el lugar en donde la oportunidad de insertarse en el sistema educativo es posible, y ello incluso conlleva una inserción a “la

sociedad” y a más y mejores oportunidades laborales. Sin embargo, la construcción discursiva se presenta distinta en una y otra institución. En el CEA 726 la perspectiva de futuro no funciona como negación del presente, sino como la herramienta para ser consciente de su lugar concreto y reconocer sus propias problemáticas. A partir de ese análisis encontrar bajo esa consciencia el modo de transformar la realidad problematizada. Es así que la nueva oportunidad no se reviste de un mero utilitarismo sino de una reinserción al sistema formal de educación, haciendo que el alumno asuma su condición de sujeto en un sentido integral. Por el contrario, en la Escuela 703 el discurso de la nueva oportunidad se instituye como una preparación hacia el mañana, en el que el presente es un estado transicional donde desde el aula se ocupa para incorporar contenidos moralizantes y académicos en función de un futuro promisorio. En ese sentido, la nueva oportunidad formula al educando como un proto sujeto, un sujeto inconcluso que se prepara para ser parte sin serlo aún. De esta manera, la representación precaria del sujeto se sostendría hasta la obtención de una acreditación formal que les confirmase que ya son sujetos aptos para la inserción prometida. Por supuesto que ambas construcciones discursivas impactan en la subjetividad.

Por otro lado, los discursos circulantes específicamente en la Escuela 703 son contradictorios en algunos puntos. Por una parte, está la mirada de la directora, quien resalta valores como las preocupaciones del estudiante, la importancia del diálogo, el respeto por los saberes de los adultos y la lectura del mundo. Este discurso no es coincidente con la docente a cargo del grupo analizado. De acuerdo a sus palabras el estudiante es un sujeto sin inquietudes; de ahí que propiciar el diálogo y el reconocimiento de los saberes propios tenga poco valor. En este sentido, habría que preguntarse qué prevalece en la subjetivación de los sujetos, si sus prácticas áulicas habituales (la práctica bancaria de la docente) o la interpelación propuesta de forma más general desde la perspectiva jerárquica (la postura constructivista de la directora). La clase mostró un permanente silencio durante los encuentros habituales, pero cuando desde la intervención se les propuso una dinámica participativa los educandos asumieron la voz sin ningún inconveniente. De esta forma es interesante señalar que el discurso del descrédito a las potencialidades del alumno (“son incapaces, no saben, no les interesa, llegan hasta ahí”) también forja un tipo de subjetividad

anclada en la reproducción de los alumnos sobre esa clase de expectativas depositadas sobre ellos. Estas posturas pedagógico comunicacionales que aparecen yuxtapuestas y se evidencian en las observaciones, intervenciones, entrevistas y documentos en realidad forman la práctica cotidiana desde la que los sujetos constituyen su lugar como educandos, siendo una puja discursiva que no suprime una a la otra sino que se encuentran en permanente debate. No obstante, es importante señalar que bajo estas condiciones de existencia institucional (muy normativa y jerarquizada en forma vertical como resultado de la tradición de esa escuela) la acción cotidiana en el aula acentúa un tipo de subjetividad tan potente que es difícil de contrarrestar por cualquier discurso más general.

En definitiva, las prácticas comunicacionales que se producen en los espacios educativos son fundamentales para la formación de subjetividades. Dentro del sistema formal existen distintas maneras de afrontar un estilo pedagógico/comunicacional que propone y genera una forma de ser/estar como sujetos. En la EPA conviven dentro del sistema formal diferentes maneras de abordar el fenómeno pedagógico comunicacional. Tales diferencias suponen, por un lado, un sujeto que está siendo preparado para el mañana, coincidiendo con perspectivas que sostienen para jóvenes y adultos lógicas pensadas para el estatuto de la infancia. Allí se ve una prolongación de estilos tradicionales que entienden al estudiante como alguien a quien se le debe verter conocimientos para completarse para su inserción social. Por otro lado, bajo un estilo alternativo, que crea un grado de formalidad diverso al anterior, desde una perspectiva crítico constructivista, dialógica, vemos a un sujeto interpelado como tal, no en función de un futuro sino en relación a la conciencia de su realidad para poder actuar en consecuencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Buenfil Burgos Rosa Nidia. El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación. México. Instituto Politécnico Nacional. Tesis DIE 12. 1992. Introducción y consideraciones finales.

- Cabrera María Eugenia. Paradojas de la Reforma Educativa: Extensión de la escolaridad y exclusión educativa. Publicada en la Revista Sociológica Argentina. Año/Vol. 3, 005. Buenos Aires. Consejo de Profesionales en Sociología. 2005. pp. 266 a 284.

- ECO Umberto. Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura. Barcelona. Gedisa. 1994.

- Freire Paulo. Pedagogía del Oprimido. México. Siglo Veintiuno Editores. 1970. Edición N° 51(1988).

- Freire Paulo. La educación como práctica de la libertad. México. Siglo Veintiuno Editores. 1969. Cuadragésima séptima edición (1998).

- Freire Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. México. Siglo Veintiuno Editores. 1984.

- Giménez Gilberto. Materiales para una teoría de las identidades sociales. Frontera Norte, Vol. 9, num. 18. Julio / diciembre de 1997.

- Huergo Jorge. Comunicación y Educación: aproximaciones. Texto de cátedra de Comunicación y educación. FPyCS. UNLP. Argentina. 2006.

- Huergo Jorge. El reconocimiento del "universo vocabular" y la prealimentación. Texto de cátedra de Comunicación y educación. FPyCS. UNLP. Argentina. 2006.

- Huergo Jorge. Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales. Texto de cátedra de Comunicación y educación. FPyCS. UNLP. Argentina. 2006.

- Huergo Jorge. Comunicación y Educación: aproximaciones. Texto de cátedra de Comunicación y educación. FPyCS, UNLP. Argentina. 2006.

- Huergo, Jorge. Métodos de investigación cualitativa en comunicación. Modulo. Buenos Aires. Editorial La Crujía. 2001.

- Pallozolo Fernando y Vidarte Asorey Verónica. Claves para abordar el diseño metodológico. FPyCS. UNLP. Apunte de Cátedra. 2008.
- Pallozolo Fernando. Tema de investigación, área temática. FPyCS. UNLP. Apunte de Cátedra. 2006 (actualizado 2008).
- Frávega Adriana y Espinoza Jimena. Los obstáculos epistemológicos en ciencias sociales. El aporte de P. Bourdieu a la desnaturalización del oficio FPyCS. UNLP. Apunte de Cátedra. 2007.
- Frávega, Adriana. El proceso de investigación. FPyCS. UNLP. Apunte de Cátedra. S/f.
- Martínez, Darío. Los jóvenes de la educación primaria de adultos: subjetividades, socialidades y representaciones. 1° Encuentro sobre juventud, Medios de comunicación e industrias culturales (JUMIC). Facultad de Periodismo y Comunicación Social / UNLP.
- Nassif, Ricardo. Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea. Madrid. Editorial Cincel. 1980.
- Pérez Serrano Gloria. “Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes” II Técnicas y análisis de datos”. www.upch.edu.pe/faedu/documentos/materiales/invcualitativa/tecinv.pdf
- Rodríguez Olga de Moraes y Otras. Educación No Formal. Brasil. Editado por UNICAMP. Universidad Estatal de Campiñas. 20001.
- Sabino Carlos. *Cómo hacer una Tesis* (Guía para elaborar y redactar trabajos científicos). Caracas. Editorial PANAPO. 1987. Capítulos 6 y 7.
- Sautu Ruth. Todo es teoría, objetivos y métodos de investigación. Ediciones Lumiere. Buenos Aires. 2010.
- Sirvent María Teresa. Educación de adultos: Investigación y participación. Desafíos y contradicciones. Buenos Aires. Libros del quirquincho. 1994.

- Sirvent María teresa. Precizando términos. Pero... es sólo una cuestión de términos?. Mimeo 1993 (publicado como artículo en Propuestas – Revista de Educación No Formal; Año 1, Nº1. Buenos Aires, julio 1999).

- Valdés Roberta y Fedeli Julia. Lineamientos para la construcción del eje teórico conceptual. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. Apunte de cátedra.

DOCUMENTOS Y FUENTES CONSULTADAS

- Dirección General de Cultura y Educación. Alfabetización inicial para jóvenes y adultos. abc.gov.ar/lainstitucion/.../educaciondeadultos/.../alfabetizacion.pdf. Introducción y Cap. “Alfabetización inicial para jóvenes y adultos”

- Dirección General de Cultura y Educación. La elaboración del diseño curricular para la EGB.

Disposición Conjunta de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires nº 1/13

- Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 11.612/94

- Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 13.688

- Ley de Educación Federal 24.195

- Ley de Educación Argentina 26.206

- Resolución de DGCyE de la Provincia de Buenos Aires 68/87

- Resolución de DGCyE de la Provincia de Buenos Aires 4424/11

- Resolución de DGCyE de la Provincia de Buenos Aires 55/13

- Reglamento de Tesis de la facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

Anexo

PLANIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN PARA LA TESIS

SECUENCIA TEMÁTICA:

Las prácticas de comunicación en el ámbito de la educación primaria de adultos. Rastreo de la dimensión comunicacional y su impacto en la formación de subjetividades.

OBJETIVOS GENERALES:

- Rastrear las prácticas comunicacionales propias de los espacios intervenidos
- Observar las formas de relación existentes entre los actores (docente-alumno, alumno-alumno, docente-docente)
- Identificar las representaciones con que se interpelan a los educandos en el ámbito escolar y la forma en que éstos se reconocen en dichas interpelaciones

DINÁMICA DE LAS INTERVENCIONES:

1_ Sobre las prácticas comunicacionales

A. Presentación de nosotros y de la idea general. Indagar sobre saberes previos acerca de qué es la comunicación y lo comunicacional. Intercambio de ideas y registro grupal. 20 m

B. Socialización de ideas y registro en el pizarrón. Articulación de lo registrado en el pizarrón con el concepto de comunicación y lo comunicacional. 30 m.

C. Planteo de consigna: ¿Qué cosas consideran comunicacionales en este espacio educativo? ¿Por qué? 20 m.

D. Socialización de las respuestas y conclusión de cierre sobre porqué todo ámbito de educación también es de comunicación. 20 m.

2_ Sobre las relaciones institucionales

A. Explicación y ejemplificación de la idea de actores institucionales. Consigna * ¿Cuáles serían los actores institucionales en un club social? Registro del concepto y los ejemplos en el pizarrón. 15 m.

B. Consigna para trabajar en grupo: * Identificar los actores institucionales de la escuela en la que asisten y fundamentar por qué los identifican como tales. 20 m

C. Socializar la consigna y solicitar que organicen en afiches los actores identificados. Luego describir la relación entre ellos (incluso entre actores de un mismo tipo, como alumnos y alumnos). 40 m.

D. Socializar y concluir que una institución funciona a partir de las relaciones comunicacionales entre sus actores. 15 m.

3_ Sobre las formas de representación y reconocimiento de los sujetos. Identidades.

A) Introducción explicativa del tema y de las ideas de representación y reconocimiento. Proponer ejemplos de cómo los medios representan en las noticias la identidad adolescente 20 m.

B) Consigna: Señalar de manera grupal formas de representación identificadas en la escuela. ¿Ustedes se reconocen en dichas representaciones? ¿Quiénes proponen esas representaciones? Socializar. 30 m.

C) Con una serie de imágenes propuestas los alumnos deben constituir una historia breve en el espacio escolar. 30 m.

D) Socialización de lo trabajado y conclusión respecto a la necesidad de afirmar formas de representación que reconozcan a los sujetos institucionales identitariamente en un sentido positivo. 20 m.

Guía de observación para la tesis

De las prácticas

El tipo de observación que vamos a realizar tiene que ver con:

Relación docente-alumno

- Aspectos comunicacionales de la estrategia pedagógica

- Objetivos explícitos e implícitos de la actividad pedagógica
- Apelaciones e interpelaciones docentes / educandos educandos/docentes
- Aspecto comunicativo para abordar cada clase

Relación alumno-alumno

- Interrelación etaria entre alumnos
- Interrelación de género
- Interrelación socioeconómica

Relación docente-docente/ Directivos

Relación comunidad educativa / comunidad barrial

Nodos de conflicto, posiciones y relaciones de poder en torno a ellos

Reconocimiento del propio sujeto/grupo en las prácticas escolares. Polos de identificación

Construcción discursiva sobre los educandos individual y colectivamente

Del espacio

Nivel fantasmático

- imaginario simbólico sobre el espacio (historia del lugar, de los actores, etc.)
- Sentidos que interpelan en el espacio y formas de apropiación de los mismos
- Distribución del espacio y de los sujetos en el espacio
- Espacio recorrido, representado y diseñado
- Disposición espacial por sub-grupo

Ver : Grupos y dispositivos de formación, Marta Souto y otros

Discurso: Construcción histórica de representaciones sociales constituido por enunciados de diverso carácter, sean verbales o no verbales. Un discurso sería una forma de

articulación ideológica de la realidad desde la cual se está diciendo algo en forma directa o elíptica acerca de algo o de alguien.

Práctica: El desarrollo de fenómenos sociales que expresan la dinámica de las relaciones sociales. la práctica es la forma pragmática del discurso, es como se da su articulación desde lo que los sujetos hacen, sea ello planificado o no. Las prácticas sociales dan cuenta de intereses, objetivos, lugares de poder y formas de resistencia en el plano pragmático de los discursos.

Guía de entrevistas

Lo hacemos desde estos enfoques

- La construcción de la subjetividad de los sujetos
- Cómo se forman esas subjetividades
- Acerca de lo comunicacional
- Qué representaciones de los sujetos circulan en la institución
- De qué formas esos sujetos se apropian de las representaciones sociales
- A través de qué prácticas se pueden reconocer esas representaciones
- Qué lugares de poder son reconocidos, dados y apropiados
- Qué elementos permiten reconocer los polos de identidad y los núcleos de conflicto
- Reconocer el Universo Vocabular y los Temas Generadores

ENTREVISTA A ALUMNOS

- 1- ¿Cómo te llamas y cómo está compuesta tu familia?
- 2- ¿Cómo llegaste a la escuela?
- 3 ¿Cómo te enteraste de la existencia de esta escuela?
- 4 ¿Cuál fue tu experiencia anterior a esta escuela?

- 5 ¿Cómo te sentís en esta escuela? ¿Por qué?
- 6 ¿Cómo es tu relación con la docente? ¿Qué diferencias notas con relaciones anteriores con otros docentes?
- 7 ¿Cómo es la relación con tus compañeros? ¿Qué diferencias notás con otras experiencias en otras escuelas?
- 8-¿Qué lugar pensás que ocupás en esta escuela? ¿Sentís que en otras escuelas te daban el mismo lugar? ¿por qué?
- 9¿Qué cosas no te gustan de esta escuela?
- 10- ¿Cómo crees que son vistos los alumnos y los docentes desde afuera?
- 11-¿A quiénes reconocerías como sujetos importantes en esta institución?
- 12- ¿Qué cosas que hacés te hacen sentir parte de esta institución?
-

ENTREVISTA A DOCENTES Y DIRECTIVOS INSTITUCIONALES

- 1- ¿Cuál es la mirada pedagógica que se propone para el grupo?
- 2- ¿Cómo se plantean las relaciones entre docentes y alumnos?
- 3- ¿Con qué problemáticas vienen los estudiantes?
- 4- ¿Qué problemáticas a resolver existen dentro del grupo? ¿Por qué se generan?
- 5- ¿Con qué tipos de estereotipos vienen los chicos de otros espacios anteriores a este?
¿Mediante qué estrategias se trata de contrarrestar esos estereotipos?
- 6- ¿Qué cuestiones los identifican entre sí? ¿qué diferencias existen entre sí?
- 7- ¿Cómo crees que son vistos los alumnos y los docentes desde afuera?
- 8- ¿A quiénes reconocerías como sujetos importantes en esta institución?
- 9- ¿Qué dificultades y ventajas encontrás en las particularidades del CEA? CEA 726
- 10-¿Qué dificultades y ventajas encontrás en las particularidades de la educación primarias de adultos en esta institución?

11-¿Qué aspectos del proyecto buscan generar una identificación entre los sujetos con la institución? ¿de qué manera observan esos resultados de esa búsqueda?

ENTREVISTA A LOS DIRECTIVOS

1- ¿Qué perspectiva política educativa se aplica al espacio educativo que regulan? ¿Qué medidas puntuales se pueden observar en la búsqueda de la aplicación de esas medidas?

2- ¿Cuáles son las principales dificultades que se encuentra para poder aplicar esa política educativa?

3- ¿Qué enfoque político se adopta para establecer el vínculo entre los educandos y la institución? ¿qué prácticas o estrategias dan cuenta de ese vínculo?

4- ¿Cuál es la población a la que apunta particularmente esa experiencia educativa? ¿Por qué a esa población?

5- ¿A través de qué medios y cómo se busca incorporarlos al sistema?

6- ¿Con qué tipo de tipo de problemáticas se encuentra al incorporar a los estudiantes al sistema?

7- ¿Qué tipos de conflictos se generan habitualmente en ese espacio y qué medidas se toman para poder resolverlas?

8- ¿Existe un perfil característico del alumno que asiste a la educación primaria de adultos? ¿qué cargas simbólicas cree que trae el alumno que concurre a estos espacios?

9- ¿Qué diferencias puede encontrar entre el sistema descentralizado (como los CEA) y el sistema tradicional?

ENTREVISTA A AUXILIARES

- 1-¿Desde cuándo trabaja en la institución y cómo se encuentra en la misma?

- 2-¿Cómo es la relación con las otras personas que son parte de la institución (docentes, alumnos, directivos, etc)?
- 3-¿Trabajó en otras instituciones que no pertenezcan a este sistema? ¿qué diferencias encuentra?
- 4- Cómo persona que forma parte de la institución, ¿qué cosas le sorprenden de esta escuela? ¿qué es lo que ve bien y qué es lo que ve mal?
- 5- ¿Qué lugar cree que ocupa en esta institución (en cuanto a la importancia que se le da)?

Relatorías

Primera relatoría de observación de clase de la Escuela 703 22/9/11

- Hay 4 alumnos presentes aunque según la docente habitualmente son entre 10 y 12. El espacio es una típica aula de escuela antigua, con el techo muy alto, lo que hace que al ser pocos las voces tengan alguna resonancia. El mobiliario es el típico de clase y los alumnos se sientan de a dos.
- Los alumnos están con una actividad de lectura y se nota a los 4 presentes muy abocados a ella.
- La relación entre la docente y los alumnos pareciera ser de confianza y respeto. La docente indaga sobre alumnos ausentes y los presentes dicen no saber la causa de las faltas.
- Un alumno resalta la diferencia con el curso de al lado “nosotros jodemos entre nosotros, pero esos son bardo de verdad”.
- Uno de los alumnos narra a la docente una cuestión personal y familiar. Luego la charla deriva sobre una maestra que varios tuvieron en esa escuela el año anterior.
- El auxiliar viene y les sirve mate cocido.
- Los alumnos comparten sus tareas mientras dialogan de cuestiones familiares con la docente.
- Los alumnos denotan una relación cordial aunque no necesariamente amistosa entre ellos.

- La docente aclara que no tienen recreos, pero que sí puede ir al baño cuando quieren, aunque de a uno a la vez. En un momento un alumno pide salir al baño, a lo cual la docente responde “anda, pero volvés rápido, no te demores por ahí”.
- Un alumno dice que terminó la actividad y le pide a la docente que lo corrija. La maestra pide una actividad ya corregida a otro alumno para corregir esa otra.
- No hay preguntas sobre la actividad por parte de los alumnos ni aclaraciones ni explicaciones de ningún tipo por parte de la docente.
- Otro alumno concluye y la docente le pide su actividad para corregir.
- Si bien el aula es muy amplia los alumnos y la docente se agrupan en un sector.
- Los alumnos charlan de cosas que no tienen que ver con la actividad y parecen dispersarse de la misma, aunque se nota mucha comodidad. El tema de charla es el día del estudiante de la jornada anterior.
- Ingresan la trabajadora social de la escuela y dialoga con la docente. La charla, de unos 15 minutos, es sobre un proyecto integrador de varias materias, pensando en actividades y estrategias de clase. Luego la misma deriva sobre prácticas de tejido y cuestiones no relacionadas a la escuela. Luego, pareciera que relacionado al tema anterior, la docente pregunta a un alumno si sabe dibujar, “Sí, más o menos” le responde con una sonrisa.
- En el aula no hay afiches de trabajos anteriores de alumnos, sólo una cartulina pequeña sobre el aparato reproductor femenino “la hicieron los chicos de la mañana” dice uno de los alumnos.
- Se nota una fragmentación del intercambio entre alumnos por el compartimiento de mesas de trabajo. Uno que se encuentra atrás no dialoga con ninguno.

Segunda relatoría de observación de clase de la Escuela 703 30/9/11

Sólo hay presentes dos alumnos. Son un chico y una chica de edad adolescente. Ambos se sientan en la misma mesa frente a la docente. Ingresan la secretaria y dialoga sobre la situación de algunos alumnos y sus reiteradas ausencias. Cuando la secretaria se está por

retirar el alumno bromeando le dice “pórtese bien”, a lo que la directiva le responde “vos pórtate bien” y ambos se ríen.

La docente recibe preguntas y responde a los alumnos sobre algunos aspectos formales, sobre los cuales se notan interesados.

La docente consulta a la alumna sobre su hija y sobre su salud. La alumna responde que está bien y da algunos detalles. La docente repregunta sobre su empleo, a lo cual la alumna responde que se quedó sin trabajo. “¿Pero estás cobrando algo por tu nena?” indaga, la maestra. “Sí, la asignación esa de los hijos” responde la educando. “¿Y el padre?” vuelve inquirir la docente, a lo que la alumna meneaba la cabeza y dice “nada”.

Los alumnos trabajan con una fotocopia en silencio y se ríen cuando alguien que parece desorientado entra al aula preguntado por otra persona que no es del curso. A mitad de hora entra la auxiliar y les sirve el mate cocido a los alumnos

Se nota conocimiento y confianza entre la docente y los alumnos, intercambian preguntas de carácter personal, sobre todo la docente hacia los alumnos.

Los alumnos cotejan la actividad y se la corrigen entre ellos. Se muestran cómplices y risueños entre ellos. La actividad es de matemática y cada algunos minutos intercambian preguntas.

En un momento llega a la escuela un alumno que es parte de la cooperadora y está en silla de ruedas, nos piden si lo ayudamos a entrar porque no hay rampa ni otros hombres en la institución que puedan ayudarlo. Accedemos y luego de ayudarlo el muchacho nos agradece. A la pregunta de cómo hace para notificarse nos dicen que la gente del kiosco de enfrente toca el timbre por él para que le abran y lo ayuden a subir.

Facundo (el alumno) comienza a hablar del cuadro del que es hincha ya contar algunas de sus anécdotas sobre sus idas a la cancha. Nos indaga sobre los clubes de los que somos hinchas y desarrolla aspectos de su identidad como hincha del lobo (fidelidad, incondicionalidad, admiración por la hinchada, etc.).

La docente pide la carpeta al alumno y comienza a corregirla.

Se acerca una maestra de otro curso y lo mira. “Estamos hablando de fútbol” dice Facundo, “y... de qué otra cosa vas a hablar vos” le responde la docente. “Es lo que nos gusta” concluye el alumno.

La docente Sonia le observa al alumno de que tiene todos los separadores de la carpeta de Gimnasia (el equipo del que es hincha), a lo cual el alumno responde “obvio”.

Ingresan dos maestras y comienzan a hablar de fútbol con Facundo durante largo rato. Hablan de Gimnasia y cuando se retiran el alumno dice “sabés cómo las conozco a las profes”.

Más tarde ingresa el alumno en silla de ruedas que es parte de la comisión cooperadora para anunciar de una rifa y felicitar por la participación. “Sí, fue buena idea” dice Facundo”. El otro muchacho, de unos 40 años, le responde “Ja, qué te voy a decir a vos si también sos parte de la comisión”.

La docente y los alumnos hablan de alumnos ausentes y de otros que fueron compañeros en años anteriores. Luego se refieren a un grupo anterior al que la docente señalaba como confrontativo. Ana, la alumna, señala que “chicos así no sé para qué vienen al colegio, ya son grandes si no quieren estudiar”. “A calentar silla” dice Facundo.

Nuevamente en ningún momento de la clase observó ni explicación del tema, ni preguntas acerca del tema de trabajo de los alumnos, ni indagación de la parte de la docente sobre si se entendía y demás.

Primera relatoría de clase en el CEA 726 (sección Gonnet) 20/9/11

- Relación amena y fluida entre la docente (Silvina) y los alumnos.
- El espacio (el Centro Comunal Gonnet, en 495 y 15 bis) es un centro administrativo de día, donde se realizan todo tipo de trámites relacionados a la delegación municipal. Además del CEA, en el turno vespertino se realizan otras actividades (como artes marciales).
- Con tono tranquilo la docente reprende la falta de algunos trabajos y ante el intento de excusarse de algunos alumnos señala “Esto no es como con los profesores de la secundaria, estamos” lo cual genera una aserción general.

- Hay seis alumnos en la clase pero la docente indica que por lo general son diez o doce.
- Al iniciar la clase la docente les da una actividad de lectura sobre un texto breve, de cinco párrafos. Se les pide que reconozcan inicialmente el tema general. La lectura es silenciosa y atenta. Luego se socializa la lectura con notorio reconocimiento temático de parte de los alumnos.
- Se estimula de parte de la docente las intervenciones, reconoce felicitando los aciertos y corrige sin una marcación excesiva ni personal los errores.
- Los alumnos se disponen alrededor de una mesa larga tipo tablón y se nota la comodidad corporal. Un alumno llamado Héctor (adolescente de unos 15 años) es el más extrovertido y participativo. Se coloca en la punta de la mesa.
- Los intercambios entre los alumnos y con la docente denotan confianza y tranquilidad. Si bien no se pierde el tema de trabajo se admiten comentarios personales sobre otras cosas.
- Una alumna llega tarde, saluda a todos y se incorpora a la actividad de análisis de lectura sin repreguntas por su demora ni nada por el estilo.
- El texto analizado es corto (de 5 párrafos) pero se analiza en profundidad, indagando y desarrollando sobre temas y subtemas.
- Se contextualiza el tema del texto con cuestiones de la actualidad. La actividad implica aspectos de matemática, lengua, biología y ciencias sociales
- Ante la necesidad de explicar un procedimiento matemático la docente marca la falta de un pizarrón, motivo de comentarios graciosos por parte de los alumnos y la propia docente. Luego toma una pared de madera de un locker y lo utiliza como pizarrón, “no es un pizarrón pero casi...” dice la docente.
- La docente busca que los alumnos razonen para rastrear un problema matemático. Indaga y ante la falta de respuestas explica con una tiza en el pizarrón antes improvisado en una pared.
- Ante un error en una respuesta hay risa general y corrección explicativa sobre la respuesta fallida.

- La docente señala “Miren es sencillo, una vez que lo entienden es mecánico”, a lo que una alumna responde “para usted que es profesora”. “No, van a ver que si lo entienden es fácil” cierra la docente.
- Un alumno no puede resolver una actividad, a lo cual su compañero pregunta a la docente si puede ayudarlo. La docente asiente y el alumno explica a su compañero.
- La docente pasa detrás de cada alumno para observar la resolución de un problema. Una alumna señala que terminó. La docente observa, le marca un error en el proceso y la alumna asiente “tiene razón”, le dice. La docente, después de ver que todos terminaron reitera “vieron que era fácil”.
- La docente lee e voz alta un problema y propone resolverlo entre todos.
- La docente realiza mucho hincapié en las formas de simplificación, lo cual facilita el razonamiento de los alumnos.
- Es notable el respeto mutuo y la armonía grupal en el contexto de la clase. Tanto entre alumnos como con la docente no se notan rispideces de ningún tipo.
- Todos los alumnos realizan alguna pregunta en algún momento de la clase. La docente no reprime el uso de calculadoras e incorpora los celulares para ello.
- El sereno (Justo) se ofrece a traer agua para el mate y la docente le agradece. Le pide yerba. Los alumnos bromean con él, incorporándolo con naturalidad al grupo.
- Una alumna se levanta y se retira (presumiblemente al baño). La docente no pregunta y la situación transcurre con normalidad. Luego la alumna vuelve y continúa la clase sin inconvenientes.
- Una alumna confiesa problemas de comprensión para un tipo de operación matemática. Mientras el resto trabaja en su resolución, la docente explica de modo particular. La alumna dice “Ah, ahora sí, no era tan dura”. La docente le dice “es que nunca tuviste una maestra como yo”, y ambas se ríen con complicidad.
- Le preguntamos a la docente si la matrícula es de allí de Gonnet, a lo cual nos responde afirmativamente. Una alumna escucha e interrumpe “no todos, la mayoría somos de Vila

Castells". La docente dice que es lo mismo, ambos son Gonnet, a lo cual la alumna replica "no, no son lo mismo, nosotros estamos del otro lado del Centenario".

- Héctor participa y se gana el reconocimiento de la docente "la próxima creo que descanso y puede dar la clase Héctor" dice la maestra. El alumno la mira y responde "No, gracias, yo estoy bien así".
- Los alumnos toman mate mientras hacen la actividad.
- Gente de otra disciplina (karate) pasa por el espacio mientras transcurre la clase y es casi ignorado por los alumnos (señal de compartimiento natural del espacio).
- Los alumnos dialogan de temas extraescolares (se percibe una relación de amistad entre la mayoría). Dos alumnos (Lautaro y Carlos) se miran con complicidad y se observa una comprensión mutua no verbal.
- Luego de completar la tarea los alumnos salen al recreo, el cual no tiene en sí un horario definido, pero es más o menos promediando la jornada (ese día fue 19.20).
- Los alumnos comentan que a veces usan internet para las respuestas porque los textos de la docente no son suficientes, lo dicen no en tono despreciativo sino como una especie de confesión no culposa, como acto de sinceridad).

- Segunda relatoría de clase en el CEA 726 (sección Gonnet) 27/9/11

- La distribución del aula recreaba una media luna. No había dispuesta una mesa, sino que los alumnos sentados en sillas apoyaban sus cosas sobre sus propias piernas. La docente, parada delante, en el centro, se encontraba algo apresurada debido a una serie de cuestiones personales, pero en lugar de ausentarse o pedir licencia acortó a la mitad el tiempo de clase (nos aclaró que las veces que tomó carpeta médica tardaron mucho en enviar una suplente y los alumnos perdieron muchas clases, por lo cual prefería dar la clase en menos tiempo pero no faltar). Había presentes nueve alumnos, cinco de los cuáles no habían estado presentes la clase anterior. Incluso una de las alumnas comenzaba a cursar ese mismo día.

- La docente les dio dos textos (de una carilla cada uno) que tratarían de analizar. Cuando nosotros ingresamos la clase versaba sobre la diversidad entre las personas. Los alumnos señalaron diferencias de índole física, ideológica, económica, sexual, etcétera. Un alumno (Agustín) que no había estado presente en la clase anterior se mostraba como el más participativo, siendo que al contrario de la clase anterior los alumnos se mostraban algo más inhibidos. Era notoria la falta de Héctor como líder positivo de la clase, puesto que las intervenciones generales eran mucho más esporádicas y limitadas. La docente trataba de alentar la participación indagando y dando ejemplos acerca del tema trabajado con intención de favorecer analogías por parte de los alumnos, pero no encontraba demasiada disposición a hablar en los educandos.

- Luego la docente trató de invertir el orden de la pregunta, señalando que así como hay diferencias también se podría afirmar que todos somos iguales “¿Les parece que se podría decir algo así?” indagó. Los alumnos contestaron rápidamente que no, por lo cual la docente repreguntó “¿Están seguros?”. Agustín dijo “bah, sí, por eso de los derechos puede ser, que somos todos iguales”. La maestra afirmó y se interesó acerca de que entendían ellos por derecho, lo cual generó un silencio extendido. Allí la docente insistió con cierto énfasis, a lo que una alumna se apresuró a señalar que no sabría cómo decirlo, que lo dijera ella. La docente comenzó a proponer algunos ejemplos para que los alumnos pudieran apelar a sus saberes previos “recuerden el trabajo sobre la constitución” les señaló la maestra. Agustín se rio y dijo que no habían hecho ninguno de ese tipo, la docente lo miró y le dijo que quizá el no lo tenía en su carpeta porque había faltado mucho. Entonces una alumna que se había encontrado en silencio hasta entonces dijo “Sí que lo hicimos, es éste ¿no?”.

- La docente trató de articular una definición sobre derecho y luego les señaló a los alumnos que leyeran los textos y completasen las actividades para la clase siguiente. Además les aclaró que un porcentaje infográfico que había allí debían utilizarlo para desarrollar el tema de matemática que venían trabajando. Luego pidió algunos teléfonos por si eventualmente debía comunicarles algo, como podía ser una suspensión de clase. Así dio por finalizada la clase.

- La clase se vio notoriamente atravesada por la necesidad de la docente de concluir rápidamente. También por la menor participación de los alumnos, aunque siempre se mantuvo el clima de cordialidad entre ellos. Incluso en un momento en que un alumno precisó un lápiz fueron varios los que le ofrecieron prestarle.

Desgrabación de entrevistas para la tesis

Entrevista a Alejandra Gravier, Directora de la Escuela 703

P: ¿Qué propuesta pedagógica tiene la institución desde el punto de vista del proyecto?

R: En términos concretos y reales, el proyecto de esta institución es la inclusión, la búsqueda de todos aquellos alumnos que no hayan terminado a su tiempo, tanto a nivel alfabetización, como ciclo intermedio. Nuestro segundo ciclo, que hoy sería el equivalente al actual nivel primario, y un tercer ciclo para las personas que no hayan podido terminar la educación secundaria básica, o sea incluirlos. Incluirlos sería abrir las puertas a las dos siguientes cuestiones que es el para qué. Acá hay dos aspectos muy claros; por un lado las personas vienen convencidas de que tienen dificultades para aprender, dudan de su propia educabilidad, lo tenemos muy claro todos. Las impresiones que pueden hacer los docentes son de distinto nivel de complejidad, pero todos saben con qué dificultades vienen con respecto a la forma en que ellos mismos se definen como personas. Entonces, ese es un primer objetivo de la institución, que es que puedan retomar con éxito el actual año escolar, reinsertarlos con posibilidades en el futuro nivel.

Por otra parte, es una institución que no lo hemos podido cambiar. Yo diría que el proyecto institucional es el desarrollo lo más profundo posible de los contenidos de los diseños curriculares. Es una institución en la que hasta hoy no he podido darle un mayor peso a proyectos interdisciplinarios que tengan que ver con algún tipo de vinculación fuerte con la vida cotidiana, con intereses que vayan expresando los grupos, eso es una materia pendiente.

P: ¿Por qué ocurre que no se puede establecer esa perspectiva que se focaliza en los intereses de los alumnos pero que a priori no puede prender?

R: Creo que son cuestiones que son del proceso de constitución profesional de cada uno. Hay cuestiones que son muy fuertes, que es lo que teóricamente se desarrolla con la categoría de análisis de cultura institucional. Son las dos cosas que hay que analizar; hay una cosa que somos nosotros, personas individualizadas, que somos como personas, como profesionales, que expectativas tenemos. Y luego una institución, cultura institucional, que se va constituyendo como herencia. Esta cuestión de la cultura institucional es del estilo tradicional, cerrada en las aulas, con una concepción de que el buen aprendizaje es todo lo que el alumno puede aprender en el aula. Yo lo rescato, era hipercrítica de esto, lo rescato porque creo que es de buenas intenciones del docente, no hay descompromiso. Creo que es una mirada, de esto de de la recuperación, del alumno, esto me parece que es bueno. Pero me parece muy cerrada en la cosa del aula y con pocas vinculaciones entre las aulas y nulas vinculaciones con la comunidad. La idea es que la escuela es un dispositivo de encierro. Es un espacio en donde las paredes marcan mucho más que la división entre el afuera y el adentro. Hay más paredes que ladrillos.

P: ¿Con qué estereotipos vienen los chicos a la institución y cómo se hace para tratar de revertir esos estereotipos?

R: Los chicos vienen de instituciones del sistema común, y los grandes también. Lo que veo como estereotipo es que el alumno tiene metido adentro de las instituciones de procedencia. Se autodefinen como los definieron. Las definiciones son las mismas categorías del sistema educativo. La palabra de fracaso escolar es que se sienten fracasados, son los que se portan mal, los que no entienden, los que le cuestan las materias, los que no pueden aprender. Es de tal fuerza ese estereotipo que se sorprenden cuando aprenden algo. Tal fuerza es este estereotipo generado, está tan metido dentro que sorprenden cuando tienen otro tipo de rendimiento. Otro tipo de experiencias dentro del aula. Sinceramente, como directora, también me asombro cómo prácticas distintas como la educación popular también pueden lograr esa cosa reparadora, de

convencimiento. Que a esta altura la pongo en esta figura de maestro de adulto que conoce tanto al alumno, provenga de la educación popular o tradicional. Ya sabemos cómo se llama, qué le pasa. Al alumno lo saca del aula y le dice qué le parece, a la piba que está embarazada, que tiene miedo de perder la escuela. Entonces, hay una confianza impresionante, incluso en personalidades muy serias porque creo que hay una lectura de compromiso que tiene el docente con ellos. Con qué queremos que ellos salgan. Desde mi forma de ver, lo que aún no le he encontrado cómo entrar, a esto hay que complementarlo con una mayor apertura.

P: ¿Y esa apertura cómo sería?

R: No veo otra forma que derrumbar, aunque sea lenta y progresivamente, las paredes de la institución. Poder vincularnos con otras cosas, dando otras lecturas a la significación de los planes sociales, de las instituciones de la comunidad. No ver en el otro un riesgo, no sospechar en el otro, de las intenciones del otro que no son distintas de las nuestras, ni están teñidas de mayores intereses que las que tenemos los docentes. Poder escuchar al otro y ver si pudiéramos desarrollar algunos proyectos (como el año pasado intentamos con el jabón) y, que incluso, vinculen a toda la institución.

P: Aparte de los prejuicios ¿Qué problemáticas en general traen los alumnos desde afuera? ¿se puede intervenir desde la escuela?

R: Una problemática que profundicé y no hace falta agregar nada es el que mencioné. Porque es un factor de posibilidad o no de desarrollar un proceso educativo. Hay problemáticas de nivel familiar que son muy comunes, de distinto tipo según se trate de adolescentes, jóvenes o adultos. O sea, desatención por parte las familias de la situación de los pibes, la falta de figura del adulto aunque esté, que está arriba tuyo pero que también está cubriéndote. Con muy pocas posibilidades para dialogar con las familias acerca de los casos. Tenemos muchos pibes que no tienen casa, van y vienen, no tienen un lugar donde vivir. Con el tema de la cantidad de pibas embarazadas, es un tema que nos preocupa enormemente porque no tiene cómo responder esa maternidad. Y agrava su propia situación personal, ahora no es uno sino son dos que no tienen

lugar en este mundo. La temática del trabajo, de un lugar en el mundo, una inserción social, porque el trabajo lo necesitan hoy, está perfecta la definición que hace la ley con respecto al trabajo infantil pero los pibes no tienen cómo acceder a todo lo que el mercado les plantea como que es buenísimo. O sea, lo fundamental y necesario que nosotros podríamos definir que es el lugar dónde habitar, o la comida o la salud.

P: El mercado lo plantea como necesario...

R: Ah, sí. Cómo te vestís, que cosas tenés, adónde vas, eso se los plantea como necesario y sigue siendo un mundo de mucha inequidad. Y con respecto al tema familiar en el caso de los adultos, vemos que es mayor el número de mujeres que no han podido terminar su escolaridad, sobre todo de primer y segundo ciclo. Y en muchas casas, sobre todo en parejas, la negación de que la mujer asista a poder a aprender. Como si cuando la mujer accede a la educación hay un imaginario de que se rompería esa dominación interna de la pareja. Eso toma formatos de violencia.

Nosotros fomentamos el diálogo con las familias. Cuando hay alumnos que nos faltan llamamos a los padres, a ver estamos sabiendo qué pasa, la estrategia de la insistencia. Insistimos sobre las familias y a veces con diálogos conceptuales, vamos a ver cual es el ámbito nuestro cuál es el de ustedes y trabajemos juntos. En algunos casos lo logramos en otros no. Con el adulto trabajamos directamente el tema de concientizarlos de rebelarse a la opresión, así nomás. Tengo caras en este momento de trabajos que hemos hecho este año y las tenemos acá, todavía en la escuela. Gente que ha venido golpeada por la pareja. Insistir, insistir; en el tema del trabajo poco podemos hacer salvo ser muy estrictos en el cumplimiento de todo aquello que tenga que ver con fomentar la incorporación de los pibes a los distintos planes sociales que hay; sobre todo en el proyecto jóvenes, que se acerquen, que vean. Hay un hueco en la educación de adultos que fue en la época de la formación, había un trabajo de formación que se daba, muy importante. Pero que se sacó, estaba bueno

P: La parte de la formación profesional

R: Se llamaba formación para el trabajo, que era un poco más sencillo de lo que era la formación profesional pero que le servía de mucho a la gente, trazar un proyecto alrededor de eso ya es muy interesante.

P: ¿Qué conflictos emergen en la institución entre los distintos actores que forman parte de ella?

R: Hay un tema relacional que está totalmente ligado a esto de que el espacio más importante es el aula. En este servicio educativo lo veo como un servicio encerrado para afuera pero, además, las aulas son como islas. En las escuelas hay dos miradas. Una escuela es integrada cuando los docentes se llevan muy bien. Yo creo que una escuela es integrada cuando hay integración entre las aulas, es la capacidad de generar integración entre los espacios educativos. Porque es una mirada donde lo importante en la escuela no es el docente, es el alumno. Veo como si fuese una escuela donde la figura de los docentes es muy importante.

P: ¿Qué cuestiones de identificación podés reconocer en los estudiantes?

R: Una de las cuestiones que puedo reconocer que la escuela algo dio es la vuelta de los alumnos. Recibimos ex alumnos que vienen a saludar a docentes año tras año, porque le vienen a mostrar el certificado del secundario. Es identificar el lugar que te permitió volver al sistema. Yo sé que eso es muy global pero es éste el lugar que me permitió acceder. Ese es uno de los factores que me parecen de identificación. Por eso es que vuelvo y resignifico esta cosa reparadora de la educación de adultos, que no es menor. Y que me parece que es una de las tres patas que reconozco del proyecto. Si bien en el proyecto yo he puesto un montón de cosas, y digo yo he puesto; si bien el proyecto está consensuado hay que ver cuántos consensos son reales, hay que ver qué pesos tienen los sí. Es algo muy típico en el ambiente docente. Hay cosas de la educación popular, yo también soy docente en ese sentido de poner algo de eso. Es un poco difícil hacer proyectos reales, de cómo los planteo en estos ámbitos. No bajo la bandera, hay cosas que se puede, tengo estas cosas de mirar lo que hace falta. Hay cosas que no pasaban y que ahora pasan, por ejemplo, la presencia de ustedes, de Trabajo Social II, Trabajo Social V, cosas que pasan. El proyecto de jabones con la UBA, tengo pensado hacer alguna otra actividad con otro

tipo de dificultad. En Educación y Comunicación de Periodismo, quiero ver si quiero trazar algo con Ciencias Exactas, con el Observatorio. Pero lo que tengo como experiencia es que acá adentro está instaurado que de afuera pueden venir. Esto me doy cuenta que está. Aunque no creas pasan cosas graciosas. Por ejemplo, unas prácticas de los alumnos de Trabajo social parece que no fueron tan buenas, acordes a lo que se había pactado. La docente me había avisado que estaba con presión alta y hoy me entero que habló con la secretaria y le dijo: uno de los temas de su presión alta era esta intervención. Yo le contesto que es una cosa de personalidad y que todos sabemos que hacemos cosas muy bien y no tan bien. Fijate, la magnitud que tiene que venga alguien y haga algo que no era lo que todos..., digamos, habla de una imposibilidad con la posibilidad que ese espacio del aula puede haber otros enfoques ¿Todas las clases que nosotros hicimos salieron bárbaros? ¿todas te salen bien en el año? Esto es como un ejemplo de la magnitud de cosas de que el aula se abra.

P: ¿Cómo describirías la relación entre docentes alumnos y docentes y directivos?

R: Las relaciones entre docentes y alumnos acá eran islas muy distintas a las del centro, que también eran islas pero muy distintas a estas; islas por las distancias. En una escuela estas islas dependen mucho del estilo del docente, la comunicación con los docentes. Del estilo concreto, depende del estilo de comunicación que tenga. Tendremos un estilo de comunicación tradicional en más de un setenta por ciento. De distinto tipo, algunas de contenido, otras más de la onda del sacerdocio pero no deja de ser autoritario. Hay distintos tipos, pero yo acá y vos allá. Y después hay otros docentes que tienen un estilo mucho más participativo, pero son una minoría. Más allá de eso no achica esta posibilidad de rescate de la persona. No sé si es que los alumnos ya están acostumbrados a este tipo de relación, esto que llama Jackson el oficio del alumno. Pero en general las relaciones son así. Yo no hubiera podido hacer avances con el tema de consensuar la normativa interna de la escuela, poder charlarla y avanzar. Hay como un imaginario de que si avanzás en ese sentido se cae la escuela. Como que hay un imaginario acá de que la escuela está sostenida en la autoridad docente. Tengo una forma, estoy cuestionándome mucho en este momento, tengo una forma muy horizontal de dirección. Que toda la información que tengo llegue

a todos, las cosas que me voy planteando y las estrategias socializarlas y verlas, y ver si podemos avanzar en ese sentido. Y me cuesta muchísimo cambiar ese formato que hay del directivo.

La participación de formación de equipos es, tomemos decisiones juntos, si sale bien nos sale bien, si nos sale mal nos sale mal. Y también en miradas de la educación de adultos, sentidos de compromiso, miradas acerca de lo que es la normativa de la estructura superior. Tengo una idea de que tenemos una autoridad relativa y hay que usarla. Porque la educación es de todos aunque la dirijan algunos, siempre hay un espacio abierto para hacer otra cosa, las respuestas de la comunidad, y a veces es difícil compartir esas miradas institucionales.

P: ¿Cómo crees que es vista esta institución desde afuera?

R: Bueno, hay que ver quién es el afuera. Desde la comunidad, en términos de matrícula potencial de la escuela, en febrero, en diez días de inscripción no teníamos más lugares. No es cosa de todas las escuelas, es muy buscada. Cuando anotás charlas “que terminó fulano y mengano y después le fue bien”. Porque es una escuela ordenada, porque dan clases, es un poco duro con respecto a otras escuelas, porque se sabe que se entra a las seis y se sale a las nueve, que los chicos están contenidos. Si faltan uno llama, que si le pasa algo... hay familias que les molesta pero otras que no. Ven que es una escuela con cierta exigencia, parece ser que por parte de inspección se reconoce ese nivel pero se la ve como una escuela muy tradicional. Lo he escuchado de docentes, esa es la imagen desde el ámbito de inspección. Todo muy corporativa, como cultura institucional. En una de las últimas reuniones de perfeccionamiento hubo una discusión del nuevo proyecto de educación de adultos me llamó la atención que el director de un CENS de la zona hablando de la calidad educativa me decía que los alumnos vienen con una calidad muy baja. Yo le dije que le aclaraba que venían de la educación media, así que teníamos que ver... porque la educación de adultos estaba pensada originalmente para gente que no había ido a la escuela o casi no había ido. Hoy estamos hablando de calidad educativa con chicos que estuvieron quince años dentro de una escuela. O sea, vamos a ver qué pasó con el proceso

educativo. Él me contestó que no lo decía por nosotros. Cuando hablan de educación de adultos a mí no me importa si hablan de un lugar bueno o un lugar malo.

P: ¿Qué diferencias encontrás en lo comunicacional en los dos sistemas en cuanto a sistemas, en cuanto a la forma de generar identificación en esos espacios?

R: Creo que los formatos son distintos evidentemente. El trabajar con un dispositivo escolar totalmente descontracturado como ese genera anticipación y relaciones particulares más profundas. Me parece que hay un montón de temas que se pueden trabajar de un modo distinto por el espacio y la forma en que está estructurado. Me parece que en cuanto a la identificación con la institución creo que allá hay una identificación con cada uno de los espacios y no con la institución en sí. He tenido toda la vida en ese espacio, que son veinte años, una idea de que la institución que yo tenía en la cabeza era la institución. Porque la trabajaba de ese modo, la quería vivir de ese modo, quería lograr eso. Y hoy que trabajo como maestra de ciclo no pienso el devenir de la institución, veo con más certeza cosas que ustedes veían. Que era que la identificación de los alumnos es con el lugar en el que estudian y no con la institución, que es más de lo que repetimos nosotros que lo que hay de institución. Acá hay mayor identificación de qué escuela está. En el otro lugar no vienen al CEA 726, están conmigo en la Boyera, o en la Casita, o en... y nosotras somos las que repetimos, acá vienen a inscribirse en la 703. Eso no quiere decir que haya menor identificación, hay distinta identificación. Entonces qué pasa, que en el dispositivo, porque también está lo que la gente tiene en la cabeza. Y cuando vos rompés el dispositivo escolar nosotros teorizamos acerca (de esto), que es otro dispositivo de qué es escuela. Para la gente la escuela es la escuela. Ellos saben que ese espacio es de la escuela, que se sacan certificados, pero lo viven como otra escuela, y resulta que hemos hecho otra cosa. Y así lo viven y está bien, y es más la insistencia de uno de sentir con eso. Pero como institución la identificación es con estos espacios. ¿Les puedo plantear una contradicción? Yo no sé.

P: ¿Cuál es la mirada pedagógica que tenés para este grupo?

R: En general son chicos que vienen de los secundarios, fracasados, que no terminaron por diferentes motivos, que no lo pueden sostener, otros son de la misma institución, Pero no es porque no les da la capacidad intelectual, que la tienen, pero hay muchos factores que, que se yo, porque se dedican a trabajar y necesitan terminar un tercer ciclo, y en general tercer ciclo no está en adultos, en otras escuelas no está, entonces terminan acá como para tener algo, aunque sea para un trabajo. En general en lo pedagógico no son buenos.

P: ¿Qué objetivos te planteas vos en el desarrollo de las clases, en particular y en general?

R: Ellos en general no tienen interés de nada, de leer, ni nada, vienen como por una obligación. Trato de darles por ahí lo que necesitan, si digo lo básico queda como muy elemental pero digamos que apuntamos a eso, porque ya vienen como de algo como más estricto, 12 materias, entonces tratamos como que sea más libre, digamos. Viste los adolescentes... Bueno, ayer vimos una película y les molesto porque era larga, porque ellos adolecen de una cantidad de cosas... si les das mucho para copiar, pero en realidad trabajan bien cuando se lo proponen, trato de que sea práctico, de que la atención para que la sostengan es que tengan que escribir un poco sino es como ellos que se van y por ahí hacerlos repetir lo que copiaste, se acuerdan que hicimos tal cosa la película que vimos ayer sobre la diversidad cultural...

P: ¿Cómo crees que es la relación tuya como docente con los chicos?

R: Para mí es buena, aunque ellos el otro día te dijeron que era mala porque es como la mamá con los hijos. Por ahí estamos bien o por ahí estamos mal, entonces yo tengo que llamar a los padres para que vean que hay algo, sino se te va todo de las manos. No son malos ellos pero los tengo que amenazar con algo, de que no van a aprobar... qué se yo.

P: ¿Qué problemática particular observás vos en este grupo, en función de lo que es este espacio?

R: Yo no veo ninguno particular. El problema de ellos es el desinterés, de querer todo ya. Yo acá en la institución no vi problemas graves. Sí por ahí de conducta, pero no tampoco grave de faltarte el respeto. Porque en realidad tiramos todos para el mismo lado. Yo ya tuve una charla con Alejandra [la directora] y si tengo un problema con alguien ella me apoya.

P: ¿Y entre ellos qué tipo de problemáticas surgen?

R: Por ahí hay alguna cosa. Con algún chico y alguna de las chicas. Yo charlé con ellos, estamos terminando, les dije, ignoremos, para poder llegar al 30 de noviembre.

P: ¿Notás alguna carga de estereotipos con el que vengan los alumnos? ¿Con qué recursos tratás de solucionar esos problemas?

R: Hablando con él, charlando por ahí, también la OS [orientadora Social] es muy importante porque ella cumple un rol importante porque apoya mucho. Charlamos, yo les hablo. Me dicen que vengo loca. No, les digo yo, yo vengo bien. Lo que pasa es que si yo les digo hace esto, hace lo otro y no lo hacen yo tengo que cambiar la actitud y cambiar el tono de voz.

P: ¿Qué prejuicios crees que hay sobre ellos al estar en una escuela primaria de adultos?

R: Esto de reírse viste... que en realidad son adolescentes, uno quiere que actúen como adultos y cuesta eso porque no lo va a entender. Porque ni saben de qué se ríen. Se ríen todo el tiempo, eso es lo que a mí más me llama la atención, que es típico de los adolescentes, no sólo acá. Todo lo llama a risa, no toma nada en serio.

P: Pero más allá de eso ¿Con qué cargas vienen?

R: ¿Por qué vinieron acá? Por no sostener 12 materias, no ir todos los días y que tienen una falta, es limitado, ahora le agregaron más creo. Pero en general es eso, no lo pueden sostener pero por diferentes motivos, porque son vagos o porque se dedicaron a trabajar o porque quedaron libres por inasistencias, la mayoría es eso, quedar libre.

P: ¿Sentís que vienen estigmatizados?

R: yo siento que no, que vienen porque por ahí en la escuela les recomiendan “porque no vas a adultos, por qué no probás”.

P: ¿Cómo crees que son vistos tanto los alumnos como los docentes de la escuela primaria de adultos desde afuera? ¿Qué crees que piensan los de afuera sobre ustedes?

R: Yo te puedo decir que piensan por ahí mis compañeras de primaria, porque también trabajo ahí. “uy primaria con los adolescentes... como que son re complicados, que por ahí son en otros lados son re complicados, no voy a decir que no, que son complicados, problemáticos, esa es la visión que tenemos todos en general, yo también la tenía. Este... con muchos conflictos. De hecho hay escuelas que lo tienen. Pero... sí como que son muy problemáticos.

P: ¿Qué cosas crees que los identifican entre ellos y qué cosas crees que los diferencian?

R: Entre ellos, diferentes son, no sé, en común la risita cómplice, sarcástica, que yo les digo que me tuve que bancar todo el año. Esa risita sarcástica, cómplice, muy de nene. De adulto cero maduración. No sé si era lo que esperaban en la respuesta...

P: ¿Qué particularidades notás vos que tienen ellos al ser alumnos de educación primaria de adultos?

R: El terminar, el terminar un ciclo de su vida, es como esa la particularidad que tienen.

P: Y sobre el sistema de educación primaria de adultos ¿Qué cosas crees que facilitan y qué cosas crees que perjudican?

R: una respuesta que yo recibí de uno de ellos es “y no, yo iba al normal, son 12 materias... acá son cuatro materias, una maestra sola” me dijo “yo no pude hacerlo en más tiempo”. Eso como una posibilidad. Lo que dificulta es la inasistencia, la irregularidad.

P: Para terminar, como docente, ¿Qué cosas del proyecto institucional crees que les generan a ellos [los alumnos] identificación con la escuela? ¿Qué cosas que se proponen en el proyecto institucional logra retenerlos por la posibilidad de identificarse?

R: yo haría hincapié en lo q t dije hoy en terminar esto... por ahí el proyecto institucional está pensado en función de que ellos pertenezcan. En cumplir sus intereses por ahí, que son variados y son diferentes.

Entrevista a Braian, alumno de la escuela 703

P: Contamos te enteraste de la existencia de esta escuela de adultos.

R: Y... me llegó por un comentario, y mi vieja me vino a anotar.

P: ¿Cuánto hace que estás en la escuela?

R: ya casi un año.

P: ¿Cómo te sentís vos acá?

R: joya, te dan té y todo, joya.

P: ¿Cuál fue tu experiencia anterior a nivel educativo antes de venir acá?

R: O sea, de aquel lado vine yo, de la comercial. Era más difícil, me iba mal en las materias, eran muchas, me llevé un par y tuve que dejar. Y empecé acá después. Dejé un año y otro año empecé acá.

P: ¿Cómo es la relación acá con la docente y cómo era en el lugar anterior en el que estabas?

R: y acá con la docente todo bien, hay veces que se pone difícil... pero todo bien, todo el año joya. Y en la experiencia anterior tuve un par de maestras medias corruptas, pero ya también era medio chico y era terrible. Pero bueno.

P: ¿por qué crees que se da esa diferencia?

R: Porque vas creciendo, sos más chico...

P: ¿Cómo era la relación con tus compañeros antes y cómo es ahora?

R: Siempre tuve la mejor con todos, siempre. Igual con ellos, cuando llegué no conocía a nadie, me hice amigos después de un mes más o menos, de los chicos. Era estar sólo sentarme sólo. Pero al toque hice sociales con ellos y me copé con ellos.

P: ¿Qué lugar crees vos que ocupás acá en la escuela? ¿Te sentís importante, te sentís valorado?

R: No sé si me siento valorado porque... no sé, conozco a todos pero no sé cómo es sentirse valorado. No sé, sí, capaz que llega un punto que la profesora ya nos debe querer, hace ya como un año que estamos.

P: ¿Qué cosas te gustan y qué cosas no te gustan de la escuela?

R: Lo que me gusta es el mate cocido...bah y las materias porque son cuatro. Y lo que no me gusta, nada, me da lo mismo, no sé qué no me gusta de una escuela. Es una escuela, venís a estudiar.

P: ¿Cómo crees que son vistos desde afuera ustedes, los alumnos de la escuela de adultos?

R: Depende, por ahí como dijo Agustín, nos ven ahí afuera, capaz que fumándonos un pucho o tomando una cerveza de vez en cuando, bah nunca tomamos cerveza igual... no sé nos deben ver bien, no sé.

P: y ustedes cómo se ven viniendo a la escuela.

R: Bien. Yo laburo, vengo a la escuela, me siento orgulloso. Aparte que mi vieja me vea así que venga a la escuela, que laburo, que le meto onda, me ve bien. Y después suma, eso suma, capaz que llego a una de esas [referencia a una moto estacionada], todo suma, hay que sumar jajajja.

P: ¿A quién o quiénes reconocerías como personas importantes dentro de la escuela?

R: Alejandra [la directora], es la que tiene la movida, chamuya en un aula, va para acá va para allá. Los alumnos somos todos iguales, nos llevamos todos bien.

P: Para terminar ¿Qué cosas que hacés en la escuela te hacen sentir parte de ella, identificado?

R: y no sé, no sé cómo responderte esa pregunta, no sé.

Entrevista a Eric, alumno de la escuela 703

P: Contamos cómo llegaste a esta escuela de adultos y cómo te sentís en ella.

R: Yo estaba en la comercial, la escuela de acá al lado, y repetí un par de veces, como ya no me daba la edad para seguir ahí la única alternativa que me quedaba era la escuela esta. Acá estoy con chicos de mi edad, me siento cómodo en esta escuela.

P: ¿Cómo fue tu experiencia educativa anterior?

R: Ahí te dan mucha más tarea [la escuela de al lado]. Acá te dan por ahí cosas de séptimo y allá están mucho más adelantados. Allá me sentía incomodo porque, bah, yo era el más grande de todos mis compañeros, no es como acá.

P: ¿Cómo es la relación acá con la docente y cómo era en el lugar anterior en el que estabas?

R: Acá me llevo bien con la docente y allá me llevaba mejor. Me hablaba con el director, me hablaba con todos, perfecto.

P: ¿Notás algún tipo de cambio entre el vínculo que tenías con los docentes allá y el que tenés acá?

R: Sí, porque allá tomaba mate con los profesores y acá ni hablo con los profesores.

P: ¿Cómo era la relación con tus compañeros antes y cómo es ahora?

R: No, con mis otros compañeros no hablaba, porque como eran más chicos no me entendían cómo era yo. Y acá sí porque hacemos todos lo mismo.

P: ¿Cómo crees que son vistos desde afuera ustedes, los alumnos de la escuela de adultos?

R: em, bien, para mí que la gente piensa que somos estudiosos porque nos ven entrar a la escuela. Bah, algunos se juntan ahí y la gente debe pensar otra cosa pero...

P: y ustedes cómo estudiante ¿Cómo se reconocen? ¿Qué características crees que tienen en común?

R: Que sería... está perfecto ser estudiante de esta escuela... que está bien estudiar, por qué no.

P: y vos como estudiante ¿Qué lugar crees que ocupas en esta escuela?

R: Importante no me siento porque soy un alumno más, me tratan como a todos. No me siento importante.

P: ¿Qué cosas te gustan y qué cosas no te gustan de esta escuela?

R: No, todo me gusta. Estar con mis compañeros, charlar. Como siempre.

P: ¿A quién o quiénes reconocerías como personas importantes dentro de la escuela y por qué?

R: Ehh... la que yo creo que es la más considerada es la directora, porque yo charlo mucho con ella, y me llevo perfecto.

P: Para terminar ¿Qué cosas que hacés en la escuela te hacen sentir parte de ella, identificado?

R: Estar atento a todo lo que te dice la profesora. Yo me siento cómodo acá porque no tengo problemas con nadie.

Entrevista a Facundo, alumno de la escuela 703

P: Contamos cómo llegaste a esta escuela de adultos y cómo te sentís en ella

R: Porque mi hermano venía acá antes, cuando era chico. Y me siento bien, tranquilo.

P: ¿Cómo fue tu experiencia anterior y por qué cambiaste de escuela?

R: Cambié de escuela porque antes yo iba a una escuela técnica y venía para acá también, hacía doble turno. Allá hacía carpintería y acá venía a estudiar. Estuvo lindo, capaz vaya a volver el año que viene. Dejé porque empecé a laburar en un lavadero y después renuncié, me quedé acá nomás.

P: ¿Cómo es la relación acá con la docente y cómo era en el lugar anterior en el que estabas?

R: Con la anterior era otro trato, tenía más confianza. Acá no te da la confianza la maestra. Allá era distinto. Allá te tenían de otra forma, se acercaban, te preguntaban “te pasa algo”, y acá no. Es que me peleaba mucho yo antes.

P: ¿Cómo era la relación con tus compañeros antes y cómo es ahora?

R: Con mis compañeros antes me juntaba en las casas, íbamos al cine, íbamos a comer, íbamos a la plaza. Y ahora con los chicos de acá no. Nos vemos en el colegio, tranquilos, relación de compañeros. Las amistades son amistades y los compañeros son compañeros.

P: ¿Qué lugar crees vos que ocupás acá en la escuela? ¿Te sentís importante , te sentís valorado?

R: un chico más para seguir estudiando, porque hay muchos chicos afuera que no saben leer, no saben hacer nada. Un chico más en el colegio.

P: ¿Qué cosas te gustan y qué cosas no te gustan de esta escuela?

R: Del colegio no me puedo quejar, está muy bien hecho, más allá que a veces falta agua. Y del trato no nos podemos quejar. Así está bien todo, con estas materias. Así me gusta.

P: ¿Cómo crees que son vistos desde afuera ustedes, los alumnos de la escuela de adultos?

R: la gente piensa que tenemos que seguir estudiando para no estar en la calle.

P: Y vos como estudiante ¿Cómo se reconocen? ¿Qué características crees que tienen en común?

R: ninguna, normal, un chico normal.

P: ¿A quién o quiénes reconocerías como personas importantes dentro de la escuela y por qué?

R: A la directora, porque es muy gentil, se preocupa mucho, siempre pregunta por todos, es muy buena mujer.

P: Para terminar ¿Qué cosas que hacés en la escuela te hacen sentir parte de ella, identificado?

R: El que yo vengo a poner empeño vengo a estudiar, no vengo a perder el tiempo tres horas.

Entrevista a Ana, alumna de la escuela 703

P: Contamos cómo llegaste a esta escuela de adultos y cómo te sentís en ella

R: Yo me enteré por medio de mi cuñada, que me dijo para empezar la escuela porque yo había abandonado. Y bueno llegué a la escuela y me anoté, y empecé al colegio. Me siento bastante bien, tranquila.

P: ¿Cómo fue tu experiencia anterior y por qué cambiaste de escuela?

R: Iba a otro colegio pero abandoné porque me quedé embarazada. Seguí el colegio pero se me complicaba con los trabajos prácticos y por eso tuve que abandonar. Y bueno, después supe de este colegio y empecé acá.

P: ¿Qué diferencias podrías marcar entre esa experiencia anterior y esta?

R: Y que en este colegio yo puedo venir con mi nena, en el otro colegio no podía, eran demasiado chiquilines, molestaban. Y bueno bastante bien, tranquilo.

P: ¿Cómo es la relación acá con la docente y cómo era en el lugar anterior en el que estabas?

R: Con la docente bastante bien, nos llevamos como docente alumna. Y en la otra escuela no me llevaba muy bien porque no me entendían de la manera que yo no podía porque estaba embarazada, los tiempos...

P: ¿Cómo era la relación con tus compañeros antes y cómo es ahora?

R: Con mis compañeros en el otro colegio me llevaba bastante mal, se la pasaban gastándome, me cargaban, me tiraban con cosas. Y acá bien porque como ya son adultos la mayoría, bastante bien.

P: ¿Qué lugar crees vos que ocupás acá en la escuela? ¿Te sentís importante, te sentís valorada?

R: No sé, no te lo sabría contestar. Me tienen en cuenta, me llaman para participar en la clase. Bien.

P: ¿Qué cosas te gustan y qué cosas no te gustan de esta escuela?

R: Que me gustan que los chicos son más maduros, y que no me gusta no sé porque son bastante tranquilos, a veces nomás que se ponen en plan de pesados, pero en general no.

P: ¿Cómo crees que son vistos desde afuera ustedes, los alumnos de la escuela de adultos?

R: Desde afuera la gente piensa todo negativo. Ya cuando pasas que dicen “eh, que estos vagos” y bueno, un montón de cosas más.

P: Y vos como estudiante ¿Cómo se reconocen? ¿Qué características crees que tienen en común?

R: Y yo mirando de mi punto de vista por ejemplo yo soy una persona que trabaja, me ocupo de mi hija, todo lo contrario de lo que dicen, ser alguien el día de mañana, ocuparme de mi carrera que yo quiero seguir.

P: ¿A quién o quiénes reconocerías como personas importantes dentro de la escuela y por qué?

R: A la directora porque en mi caso la veo como que tiene todo controlado, son no sé cuántos chicos en la escuela y la verdad están todos controlados. Es como que la admiro.

P: Para terminar ¿Qué cosas que hacés en la escuela te hacen sentir parte de ella, identificado?

R: Y porque hay muchas chicas... ponele en mi caso hay varias chicas que tienen una nena, tienen una criatura y tratan de manejarse solas, yo me veo ahí, la verdad me siento bien.

Entrevista a Marcelo, alumno de la escuela 703

P: Contamos cómo llegaste a esta escuela de adultos y cómo te sentís en ella

R: Bueno, yo había dejado la escuela y me enteré como que podía retomar haciendo dos grados al mismo tiempo. Así que me anoté para poder tener posibilidad más adelante. Y ahora me siento bien, me puedo expresar mejor que antes.

P: ¿Cómo fue tu experiencia anterior y por qué cambiaste de escuela?

R: Dejé por el laburo y después como iba bien en los horarios y todo empecé a la noche. Iba a la comercial, hice hasta octavo ahí, y como sabía que iba a repetir dejé y empecé a trabajar. Después ya al año me anoté en la escuela para retomar y tener el certificado aunque sea.

P: ¿Cómo es la relación acá con la docente y cómo era en el lugar anterior en el que estabas?

R: Nada que ver porque antes, me llevaban los juegos de pibe, era otra cosa. Acá nada que ver, más tranquilo y no, me llevo mejor con la docente y todo. Antes no, me llevaba mal con la docente por el tema de los compañeros, no, mala conducta.

P: ¿Cómo era la relación con tus compañeros antes y cómo es ahora?

R: No, ahora entramos al colegio y hacemos las cosas. Nos reímos un poco pero hasta ahí nomás, no pasamos el límite. Antes nos pasábamos del límite, no había.

P: ¿Qué lugar crees vos que ocupás acá en la escuela?

R: Sería un alumno más, me siento un alumno más

P: ¿Qué cosas te gustan y qué cosas no te gustan de esta escuela?

R: De esta escuela lo que no me gusta es que le damos corrido, si un recreíto, nada. Porque hay gente que puede fumar.... O no. Aparte en los baños ahora pusieron que se puede ir una vez en

las tres horas, eso lo cambiaría yo, pero no puedo poner ante la dirección. Lo que me gusta es esta posibilidad que me dan de hacer los dos grados al mismo tiempo, que ojalá lo puedan disfrutar otros más.

P: ¿Cómo crees que son vistos desde afuera ustedes, los alumnos de la escuela de adultos?

R: Que se yo, no me imagino lo que diría n los demás, nunca me puse a pensar en eso. Si el chico viene a la escuela es porque necesita tener el certificado.

P: ¿A quién o quiénes reconocerías como personas importantes dentro de la escuela y por qué?

R: A la directora, porque es la que manda, la que da las órdenes, todo. Es la que tiene más responsabilidad que todos.

P: Para terminar ¿Qué cosas que hacés en la escuela te hacen sentir parte de ella, identificado?

R: No hay ningún motivo, no... ninguno.

Entrevista a María Adela, Auxiliar de la escuela 703

P: ¿Desde cuándo trabaja en esta institución y cómo se encuentra en ella?

R: En esta institución trabajo desde el 17 de marzo de 1987. Bien, bárbara, estuve 13 años en la escuela 21 y después en la escuela de adultos. Me siento bien porque se trabaja cómodo, se lo escucha a uno, se puede plantear un problema cuando uno lo tiene. Mucho compañerismo con los maestros, con el directivo, se le pueden venir a contar problemas personales que quedan ahí.

P: ¿Cómo es la relación con sus compañeros, con los alumnos?

R: Bien, pero yo ya soy una persona grande, mi trato es de respeto y de distancia, no ponerme a la altura del chico, porque pienso que ahí es donde se confunden los roles.

P: Usted contó que trabajó en otras instituciones ¿Qué diferencias pudo encontrar?

R: En la manera de trabajo es el mismo, en la relación no, es completamente distinta. El chico es más grande, hay más respeto, hay más silencio. La escuela de adultos es un sistema donde el chico no tiene el recreo. Es nada más que el permiso para ir al baño, después no sale el chico fuera del aula.

P: Como integrante de la institución ¿Qué cosas le sorprenden de la escuela, qué ve bien, qué ve mal?

R: Lo que me sorprende es la cantidad de chicos, es mucho más numerosa. Hará una cosa de cinco años que es más. Y que el chico quiere integrarse en lo que es cooperadora de la escuela, tiene interés por eso, el chico está más cerca. Mal, uno por ahí al estar dentro de la escuela no ve lo malo, pero en sí acá no se ve... siempre hay una excepción de algún maestro, un suplente que no entra en la comunidad y me incluyo como portera. Porque somos como una familia fuera de nuestra familia. Es un nuevo núcleo. Uno sabe cuando alguno dio un examen mal, o cuando el hijo del portero terminó de estudiar o el hijo del portero se fue. O se casó uno. Todo eso se convive, es una familia.

P: En ese sentido, más allá de su tarea ¿Qué lugar cree que la institución le da a usted?

R: Es parejo al del maestro. Yo no me siento que soy la portera, es distinto. Es como una familia en adultos. Yo estoy pasando un momento malísimo. Feo, porque he decidido irme de la escuela, la decisión de que me vaya a salir el pase. Yo lo tengo que hacer por mi salud, porque es un trabajo de día, porque yo tengo problemas de salud, eh entonces... pero me está costando muchísimo.

P: ¿Qué cosas de la institución la hacen sentirse identificada, sentirse parte de la institución?

R: Y... parte de la institución es que a mí me han invitado a ser parte de la cooperadora del momento que entré en la escuela. Siempre estuve en un cargo de la cooperadora, hoy soy la

tesorera. Uno puedo decir “vamos a hacer algo, vamos a comprar una rifa, vamos a comprar algo”. Y uno dice “no compremos eso” y otro dice “bueno porque no lo hacemos nosotros”. Y se lo escucha, se lo escucha a uno. Tanto la del chico que estás como alumno pero está dentro de la cooperadora, como yo que soy la portera, como el maestro o como el papá que está dentro de la cooperadora.

P: Para terminar ¿Si tuviera que mencionar a alguien importante, a un referente de la institución, a quién mencionaría y por qué?

R: Importante en la escuela, qué problema... Importante el profesor Amar. Porque es un señor, con todas las letras. Es alguien a quien uno le puede ir a pedir un consejo y se lo va a dar bien. Le puede ir a contar un secreto y se lo va a reservar. Le va a ir a pedir un apoyo y se lo va a dar. Y va a quedar en él, no va a ir más allá. Está bien que es el único hombre que está dentro de la escuela pero dentro de todo, todo el mundo lo toma como una referencia.

Entrevista a Berta Carricaburu. Inspectora del CEA 726

P: ¿Qué perspectiva político educativa se aplica en este espacio?

R: Bueno, por supuesto que el lineamiento de la política educativa de la educación de adultos es el de la inclusión por sobre todas las cosas, la permanencia y el egreso de alumnos, dándoles en lo posible la terminalidad a todos los grupos. Es por eso que en función de esa terminalidad y de esa inclusión tenemos tantos terceros ciclos, que son alumnos que no han podido concluir, ya sea en el octavo y en el noveno como en el primero y en el segundo, que han abandonado por razones de trabajo, por razones familiares, por diversas causas.

P: ¿Qué medidas se toman desde la inspección, en este caso del CEA 726, para desarrollar esta perspectiva en un plano práctico?

R: y bueno, trabajamos con la modalidad de adultos, con la terminalidad. Nuestra modalidad es ciclada, tiene el primer ciclo, el segundo y el tercero. El primer ciclo equivaldría más o menos al primero, segundo y tercer grado de la escuela primaria. El segundo ciclo a cuarto, quinto y sexto. Eso hoy. Está en vías de modificación. Estamos hablando hoy, noviembre del 2011. En marzo del 2012 puede haber cambios o no, no lo sé. Están trabajando pero todavía no están determinados. Y el tercer ciclo que sería equivalente al séptimo, al octavo y al noveno, dándoles un certificado que dice “aprobó el noveno año de la educación primaria”.

P: ¿Qué dificultades puede observar usted como inspectora en la aplicación de este tipo de perspectiva que se da en este espacio?

R: Mirá, los alumnos vienen en busca de una solución en realidad, cierto. Nos estamos que acordar es que si vienen es porque han pasado un fracaso, vienen en busca de una solución. Al ser la modalidad más flexible, más abierta, que se respetan los horarios de trabajo, los problemas familiares, que puede elegir porque el CEA 726 tiene la característica de tener algunos lugares en turno tarde y algunos lugares en turno vespertino, y a veces tiene hasta ciclo rotativo, es decir que el alumno puede ir tres veces por semana a un lado y dos veces por semana a otro, eso le da una apertura que le permite por ahí estar trabajando o resolver sus situaciones particulares y también terminar.

P: En este tipo de modalidad que usted inspecciona es muy notoria la importancia de los vínculos que se crean entre docentes y alumnos, y entre alumnos. ¿Existe algún tipo de estrategia de carácter político educativo direccionada a afianzar los mismos?

R: Primero el maestro tiene que ser un maestro un tanto especial. Es decir que tenga como prioridad esto de establecer el vínculo con el alumno, porque de lo contrario no se logra. El alumno se retira, se va sino encuentra el espacio de participación, de escucha, sino encuentra el que se lo entiende, se lo orienta se lo acompaña. Visiblemente no es una educación obligatoria, por lo tanto se retira y va en busca de otro lugar, de otro espacio. De ahí es que tenemos la inscripción abierta

todo el año. Es decir, el alumno se inscribe en cualquier momento del año pero también promueve en cualquier momento del año.

P: En ese sentido la posibilidad docente de acceder al espacio del CEA, teniendo el postítulo de adultos, es por el sistema de puntajes tradicional. ¿Existe algún otro modo de observar si reúne las características mencionadas para trabajar en CEA?

R: uno le hace el acompañamiento, le hace hacer talleres de capacitación, de reflexión. El 726 se caracteriza por tener esos espacios adonde se hacen las evaluaciones medias, las evaluaciones finales, la mirada hacia adentro de las prácticas educativas y también una característica muy importante del CEA 726 es la de no estar en una institución escolar. Ellos funcionan en comedores, centros vecinales, centros comunales. Todo eso hace que el alumno se sienta integrado, que se sienta identificado con su medio y que encuentre la pertenencia. Es indiscutible eso en ese lugar. No lo digo porque no pueda ser en las escuelas sino porque se caracterizan Gorina y Hernández por trabajar la institución escolar muy interrelacionada con las delegaciones comunales, con los comedores, con los centros vecinales, con los delegados barriales, es una característica.

P: Y si tendría que pensar en el tipo de población que concurre ¿Cómo la podría caracterizar?

R: la matrícula la caracterizo como muy particular, que pertenece a clase trabajadora, humilde, que va en busca de resolver la situación, la situación de terminalidad sobre todo...

P: ¿Cómo se desarrolla estratégicamente la captación de esta matrícula que todavía tiene esta dificultad de terminalidad?

R: Los docentes tienen planificadas sus actividades la tarea de campo. Es decir, hay veces que el alumno llega sólo, pero otras veces no, hay que salir a buscarlo. Ahí está la tarea de campo que es la recorrida que hace el docente en el barrio difundiendo la acción de la escuela. Los carteles que coloca, lo que publica en algún periódico barrial, lo que difunde en los comedores invitando a todas las personas y también en la relación con los vecinos. Es decir con las sociedades de

fomento, con las unidades sanitarias, con las ONGs. Es decir se genera una red, la escuela de adultos sola no puede, pero sino no estás entrelazada con los distintos referentes que conforman el barrio no puede subsistir. Eso es una tarea que tiene que hacer el docente, que tiene que incorporar, más allá de su horario y de su tarea pedagógica. Si va a la verdulería, a la carnicería, de donde ella se mueve en su barrio tiene que tener la visión de que a ese chico tenemos que invitarlo, tiene que hacer difusión.

P: ¿Cómo se decide en el marco de esta estrategia en qué barrios es necesario poner una sede y dónde ya no es necesario hacerlo?

R: Y bueno, tenemos que flexibilizarlo. Pueden ser los docentes o pueden ser una ONG, puede ser el barrio, puede ser una parroquia, puede ser un referente, cualquier entidad. Solicita porque detecta un número de matrícula, un espacio físico con medianamente las comodidades, que cuente con luz, gas agua, las necesidades esenciales, y bueno, se cuenta la matrícula, se hace un listado con número de documento, fecha de nacimiento, domicilio, cuando se solicitan a los centros en general los docentes o el docente encargado de estos centros de educación de adultos que son no nucleados y que no cuentan con director realizan las visitas, organizan una reunión, convocan a la gente, confirman que en verdad eso existe, me lo comunican y solicitando el cambio del lugar, generalmente uno lo visita, verifica que reúne las condiciones y se autoriza con previa comunicación a las autoridades y a la dirección de adultos. Desde ya que no lo voy a decidir yo sola pero se les trata de dar respuesta porque es la característica, la educación de adultos está donde está la demanda.

P: Hablando de la demanda ¿Cuáles son los conflictos que hay en esos espacio y a través de qué medidas se los trata de resolver?

R: Todo acá funciona partiendo de la buena voluntad, del trabajo, al amor por los alumnos y a la capacitación específica. Es decir, el docente de adultos sabe que tiene que responder a esta matrícula. Es una necesidad que tiene el alumno, que tiene que crecer, que tiene que formarse, que tiene que insertarse en el mundo laboral. Uno los trata de acompañar de la mejor manera

posible, y busca establecer desde estas instituciones relaciones con otras instituciones, ya sea con formación profesional para poder insertarlos en cursos que le den una salida laboral, o en otras formaciones no formales, que pueden ser centros municipales, pero uno tiene la intención siempre de que el alumno finalice, termine, se capacite en algo y tenga una salida laboral. Tratamos, no siempre lo logramos, en función de que eso es siempre un objetivo prioritario establecido. Como estos servicios educativos no tienen directivos, tienen a cargo un docente, que es el docente de mayor puntaje, que es el que mantiene la comunicación directa conmigo [inspectora del servicio], y bueno, después tratamos de resolverlo de la mejor manera posible. Después de las demás cosas me hago cargo yo, por supuesto. El docente hace el contralor, busca el mejor funcionamiento. Si tiene alguna dificultad ahí si me busca a mí para ver como la podemos resolver. No es como en una escuela donde hay un director, que es todo por vía jerárquica, que después el inspector resuelve, que después el director me podrá comunicar a mí. Acá no, acá la relación es estrecha, entre el inspector y el grupo de docentes.

P: ¿Qué diferencias encuentra desde lo comunicacional, desde lo pedagógico, incluso desde la perspectiva política entre este servicio específico que es el CEA 726 y otros servicios educativos sí nucleados con sede escolar?

R: Es que no hay diferencias, yo no noto diferencias. Yo entre las escuelas que tengo y los CEA todos trabajan, uno trata de que trabajen ellos, muy mancomunadamente, porque si no se provoca un aislamiento, una soledad que es terrible. Al afrontar tantas dificultades y al no tener por ahí tanta infraestructura, al no tener tantos elementos como tienen por ahí otros niveles u otras ramas ellos se ayudan mucho, se nuclean, se acompañan, van tejiendo redes, están muy con la comunidad.

P: ¿Existe un perfil característico en el estudiante que asiste al CEA?

R: El perfil es el del alumno que ha tenido muchas dificultades familiares, que no ha podido concluir, que ha tenido que salir muy tempranamente a trabajar. Algunos, es más son el apoyo de

la familia, y otros son el único sostén familiar. Porque hay madres que están solas, porque hay madres con chicos. Es una problemática particular.

P: ¿Qué carga simbólica en general trae ese alumno tipo del espacio y mediante qué medidas se trata de resolver o disolver esas cargas?

R: El mayor problema que traen los alumnos es la portación de fracaso. Si yo no puedo, yo no pude, yo no voy a terminar... y bueno, está ahí cómo el docente guiará la actividad para conformar un grupo de trabajo que le vaya dando a partir de pequeños logros la autoconfianza y desde ahí empezar, y a partir de esos pequeños logros ir ofreciéndoles las dificultades, siempre acompañándolos en la solución de dificultades para que pueda decir yo también puedo. Sobre todo en los adultos mayores es muy común escucharlos decir cuando uno va a visitarlos “yo pensé que no iba a aprender a leer nunca”, “yo pensé que no iba a firmar nunca”, “esto me quedó siempre y no pensé que lo iba a lograr”, “gracias a que mi hijo me manda”, “gracias a que mi nieto me pidió que venga”; son esas cosas muy significativas. Y el adolescente pobre... bueno, generalmente es de los grupos más vulnerables, de los medios más vulnerables. Entonces a veces viene con un poquito de enojo, de resistencia, de disconformidad con el medio, con el mundo. Hay que volverle a general la autoconfianza, y a partir de ahí trabajar.

Entrevista a María Cristina Pergiacomi- docente a cargo del CEA 726

P: ¿Cuál es la mirada pedagógica que se propone la institución para los sujetos que acuden a ella?

R: Nosotros vamos como siempre dentro de los conceptos y métodos de educación popular, y el proceso educativo girando en torno de analizar la práctica, en función de comprenderla y ver qué podemos tomar de los distintos ámbitos disciplinares para la comprensión de esa práctica y proyectar una práctica distinta.

P: ¿Mediante qué estrategias didácticas abordan esta mirada pedagógica?

R: La didáctica de la educación de adultos tiene que ver modos areales, disciplinas integrales e incluso integración de áreas en el abordaje de cada temática. Digamos, partimos del análisis de la realidad, cualquiera sea el tema que tomemos, lo vamos a ir mirando y desarrollando a partir de las distintas áreas y disciplinas de cada una de esas áreas, independientemente de cuál elijas. Cuando aprendés a manejarte didácticamente en forma integrada cualquier tema lo abordás desde ese tema en cualquiera de las áreas que se te ocurra.

P: Vos planteabas esta cuestión de plantarte desde la educación popular, que no deja de ser parte del sistema formal ¿Cómo conjugan esta forma específica del CEA, de incorporar herramientas propias de la educación popular, en el marco de la educación formal?

R: La educación popular tiene que ver con la mirada crítica de la realidad del propio sujeto, de sí mismo y del contexto en el que está, además de la posibilidad de orientación hacia la transformación. Que el acto sea formal o informal no determina si la educación es popular o no. O sea, en espacios informales podemos tener educación popular de hecho.

P: Más allá de estas estrategias que tienen que ver con la educación popular, también hay características de funcionamiento en la institución que incorpora cuestiones de ámbitos no formales, por ejemplo, en cuanto a los espacios que son para el desarrollo de lo educativo, ¿cómo ves que afecta, positiva o negativamente, esa desestructuración de lo formal con elementos de espacios no formales?

R: Que nosotros estemos como opción estratégica teniendo nuestra sede en instituciones no educativas en sus orígenes. Tiene que ver con que nosotros decidimos que para hacer educación popular hay que ir a aquellos ámbitos donde está la gente. Y trabajar con ellos desde su propio contexto. este es el primer quiebre que tiene que hacer la gente. Va a un lugar que no es la escuela, con el concepto que tiene de escuela. Que iba cuando era chiquito, que vio adonde iban los niños o que vio que iban los adolescentes. Entonces, al poner nuestro CEA en sedes que

tienen que no tiene con el sistema educativo vamos rompiendo de entrada con eso. Osea, la gente va a su lugar. Y a su lugar llega la escuela. Si bien vienen a anotarse a la escuela, desde el arranque la posición es diferente. La escuela está ahí, en un lugar de ellos y va hacia ellos.

P: Planteándolo en un plano intersticial entre lo formal y lo no formal, estamos hablando de los horarios, los días...

R: Primero, que estemos en instituciones de la comunidad, que tengamos la posibilidad de que podamos acomodar los horarios con respecto a las características que tiene cada uno de las aulas (que de hecho no todas las aulas no tienen los mismos horarios), y la posibilidad de que el docente pueda rotar dándole la posibilidad a aquellos que no llegan a completar un grupo grande a que puedan ser parte del sistema educativo, pero también aquellos que no pueden ir todos los días puedan ir menos días pero también estén dentro del sistema educativo, todo esto no es que se nos ocurra a nosotros sino que está dentro de la reglamentación del sistema formal de educación de adultos. Te permite esto dentro de la reglamentación. El sistema formal de educación de adultos te permite esto. Esto no lo hace informal, la normalidad de este sistema educativo permite que vos puedas hacer ciclos rotativos, que puedas tener ciclos fuera de sedes (en instituciones que no sean escuelas); todo está dentro de una normativa que te permite que puedas hacer todas estas variables. La educación popular puede estar metida o no, ahí adentro. Los objetivos de la enseñanza, que los métodos sean de educación popular no tienen que ver con este sistema tampoco, o sea no posibilita. Yo te diría que la educación popular difícilmente pueda ser lo mismo no usando estos instrumentos.

P: En términos comunicacionales ¿Cuánto comunicacionalmente repercute los horarios, los espacios, cuántas de estas herramientas facilitan el hecho de que se puedan desarrollar perspectivas de educación popular en esos espacios?

R: Todo lo facilita. Te diría que casi, si no existiera esta posibilidad, el proyecto educativo no sería el que tenemos.

P: ¿Por qué?

P: Por esto que te decía yo antes. El primer abordaje comunicacional, el sujeto que se inscribe en el 726 ya conoce cuáles son sus características. Y la estructura de esto ya cambia con respecto a lo que es un alumno común o lo que es el alumno de otro tipo de instituciones. El sujeto educativo del CEA 726 se forma como tal ya desde que se viene a inscribir, porque está yendo a un comedor que además de ser una escuela, porque está yendo a un espacio que sabe que tiene características diferentes. Por eso sabe “si me voy a anotar acá es porque trabajo tantos días y entonces no puedo ir siempre, y el 726 me da un espacio. Que no es en el edificio de una escuela que dijimos que ya habíamos roto, esta primera impronta ya la habíamos roto. A ver, la educación no está planteada desde el mismo lugar de exigencias, desde el mismo lugar formativo que tiene el concepto de escuela metido adentro. Esto de entrada. Por ahí, también vienen, y muchos con la idea de que es mucho más fácil. Como no es como la escuela, tan formal, va a ser mucho más fácil. Pero descubre acá adentro, dentro del proceso que tiene un montón de cosas facilitadoras pero no quiere decir que no tenga que haber compromiso con el proceso de aprender.

P: Estas características que mencionás ¿De qué manera impactan en la forma de vincularse los sujetos en la institución, como puede ser en la relación docente- alumno?

R: El vínculo entre docentes y de alumnos adultos es bastante particular porque es un espacio donde uno se puede poner con su propia historia, sus propias experiencias. Que es más difícil ponerte en ese lugar en lo que es la escuela primaria común la escuela secundaria común. Como es un vínculo demasiado personalizado, pero que no dijimos, “ay, personalizado se aprende mejor”. Así es seguro que se aprende mejor, porque se genera entre dos, primero, y después entre todo el grupo una situación en donde uno puede ponerse con su propia personalidad. El adulto, el joven, todos se ponen con su propia persona en este vínculo didáctico, que no tiene que ver con la distancia que hay con un profesor que imparte disciplina o un docente que está frente a treinta alumnos. Porque el objetivo también es distinto. El objetivo es aprender a partir de la propia práctica. y esto no tiene que ver con buscar qué tipo de experiencia tienen todos en común, a ver

si todos tomaron la sopa. No es esto; aprender desde la propia práctica es aprender desde la propia historia y reflexionar sobre su propia historia. entonces el espacio comunicacional requiere que el sujeto se ponga como partícipe del proceso educativo en el que también esté dispuesto a participar.

P: ¿Qué reacciones notas de las personas que acuden por primera vez al CEA y se encuentran con este ámbito educacional y comunicacional distinto, con respecto a experiencias anteriores?

R: Creo que esa pregunta sería interesante que la pudieran contestar ellos; que la responden. Desde la mirada docente el cambio que uno ve en el alumno joven tiene que ver con los procesos madurativos, observás como va creciendo cuando el requerimiento permanente es que se tiene que comportar acá con determinadas características. El método te lleva a que te tengas que hacer cargo, te tenés que poner y hacerte cargo. En los adolescentes vas viendo cómo es el proceso de cambio madurativo. Te diría yo, con respecto al vínculo con su aprendizaje inclusive. Con respecto a los adultos, lo más importante que yo veo es que cumplen con los sueños, porque están ahí, no por un motivo de certificado como puede llegar la persona que quiere completar las instancias de aprendizaje; hay adultos que lo que quieren es aprender nada más porque tienen cuentas pendientes. En su propia historia tienen su propia cuenta pendiente y enfrentarse con que es posible, y encontrar un ámbito donde no se les exige, porque tenés todo el tiempo... A ver, por ahí, en una escuela te enfrentas con que estás repitiendo, con que con esto no se puede. Acá no hay tiempos, no se repite, "tomate el tiempo que quieras". Que aprender a leer, porque no sabías leer, te llevó cinco años te llevó cinco años. Si te llevó cuatro te llevó cuatro, si te llevó tres meses te llevó tres meses. Está todo bárbaro. Todo está bien, no hay concepto de fracaso.

P: ¿Cómo hacen para comunicacional y pragmáticamente desestructurar esta idea de fracaso que muchas veces viene como carga en las personas que acuden al CEA?

R: Cuando uno toma la actitud crítica frente a sí mismo las riendas de su propia vida, la responsabilidad de su propia historia, poco importa la mirada del otro, la aprobación del otro. si bien la aprobación es un requisito para acreditar saberes, esa acreditación lo hace primero con él

mismo. Entonces, no es ante la profesora que tenés que demostrar que sabés; primero te lo tenés que demostrar vos. La metodología es así. “-¿Estás preparado para el día de examen? ¿Crees que estás preparado? -No sé, qué se yo” Bueno, probá. ¿Qué te puede pasar? Hay dos posibilidades, que te vaya bien o que te vaya mal. Si te va bien, qué lindo, qué bárbaro; si te va mal no importa. Lo volvemos a hacer”. A ver, la vida es así. No todo te sale bien. Entonces, si vos no podés llegar a un logro, como la meta final, que todavía no la alcanzaste, no quiere decir que no haya logros intermedios. Que vos vas viendo permanentemente y te vas asentando en esos logros. Porque la idea es encima, y esto sí tiene que ver con la educación popular, que uno vaya tomando conciencia de su propio aprendizaje. O sea, permanentemente, el método te lleva a que tanto adolescente joven o adulto vaya dando cuenta del avance de su propio proceso.

P: ¿Con qué problemáticas acuden en general de las personas que van al CEA y cómo institucionalmente, en las que pueden intervenir intervienen de alguna manera, tratan de ver como facilitan la solución más allá de que no siempre

R: Primero depende de cómo abordamos el concepto de problemática. Si nosotros tenemos que hacer un diagnóstico de las problemáticas de la comunidad educativa en general vas a ir viendo de entrada cuál es la selección que vas a tener que trabajar para poder responder a esa problemática que ya sabés que es el contexto que viene. De manera que tenemos que ver que vamos a trabajar con embarazo adolescente, con violencia familiar, vamos a trabajar con violencia social, con violaciones y abusos.

P: ¿Podés desarrollar cuál es la mirada institucional sobre violencia social?

R: El concepto de violencia social que tenemos dentro de la institución parte del concepto de desigualdad. De desigualdad de oportunidades, nosotros trabajamos esencialmente y por definición con sectores marginales. De hecho, marginados de una manera u otra del sistema educativo común que no casualmente también no son marginados del sistema educativo común. También son sujetos de otras marginalidades o de otras exclusiones. El desequilibrio genera violencia frente a cualquier desequilibrio, la respuesta inmediata por ahí es la percepción de

violencia frente a algo. Nosotros podemos mirar la violencia en acción, voy a violar a otro, la violencia de voy a amenazar a otro, y la desigualdad genera violencias estructurales. Nadie nace violento, el contexto al que está sometido más o menos armónico te va a generar violencia.

P: ¿Y cómo tratan de trabajar eso?

R: No se permite la violencia en el aula, porque no lo permite el propio método. Cualquier acontecimiento que ocurra siempre va a estar resuelto dentro de un modelo, que tiene una igualdad ontológica reconocida entre el sujeto alumno y el sujeto docente. Esto de por sí equilibra, porque estás reconociendo a otro ser humano como vos. El mismo respeto, y si el otro que está acostumbrado a que este respeto no se lo da, en la experiencia cotidiana del aula empieza a vivir y a sentir, y a dar cuenta de que en este ámbito es la manera en que se trabaja desde el respeto. Pero, ¿Por qué este respeto no tiene que ver con que vos me debés respeto? Porque tiene que ver con que hay una igualdad ontológica de sujetos de ese ámbito que es la base sobre la cual nos paramos para después empezar a actuar.

P: En relación a los sujetos, vienen con una carga estereotipada que pesan con una mochila y tiene que ver con la idea de fracaso...

R: Como todo, nosotros podemos ir con la idea de fracaso y el docente con la idea de triunfo. Así como tienen en su mochilita un montón de pre conceptos, los docentes también. Todos tenemos un montón de preconcepciones. Vamos a tener que ir acomodando en la situación y en la experiencia didáctica. En este proceso educativo todo enfrentamos estos conceptos y esta mochilita que traemos. Obvio que ellos vienen con un montón de preconcepciones esperando y actuando, al principio, no sabés cómo se nota. Se nota porque viene gente que cree que es importante tener el cuadernito como un valor per sé, o los pibes que vienen tirándose gomas o papelitos. Que descubren que eso ahí no es importante. Oh, “ay, seño, ¿me corrige?” – si querés te corrijo pero te podés corregir sólo. El objetivo es que vos aprendas a darte cuenta que no lo sabés hacer. Y nosotros vamos a ir acompañando desde un saber metodológico, disciplinar, areal, y desde un saber metodológico. Y en esa guía uno va observando el desarrollo del otro y

marcando cómo es la historia y cómo se va a ir acomodando esto. En función de los objetivos que no solamente son objetivos que tienen que ver la adquisición de contenidos. Por ejemplo, con actitudes de un contexto distinto con lo que es la educación popular y la educación de adultos. Porque no han pasado por esa práctica, entonces te encontrás con todas esas cosas, desde lo lindo del cuadernito porque creen que la sociedad dice que te vas a sacar muy bien diez porque tenés lindo el cuadernito. O, que este es un ámbito de joda, entonces vengo y le tiro algo al compañero o la provoco a la docente para ver hasta donde da.

P: ¿Cómo crees que son vistos los actores institucionales del CEA desde afuera, desde el que no conoce la institución?

R: Creo que debe ser por sectores. Los que no conocen la educación de adultos tienen una mirada prejuiciosa, pero el prejuicio desde el conocimiento mismo. Como que es una educación de menor calidad, pero que está bien que esté sino estaría molestando. No creo que nadie que esté bien vinculado con el sistema de adultos entienda esto que es el concepto emancipador de la educación. Que no es más que cada uno de los alumnos se reconozca como sujeto de la historia y de su propia historia. y de la historia entre todos. creo que hay un desconocimiento muy grande de lo que es la educación de adultos. Y si van a tomarlo como una mirada de los que están acostumbrados a una educación común, seguro dicen que esto es medio desastroso. Porque se lo ve como más desestructurado, como desde otro lugar dicen “ay mirá, los maestros, laburan cuatro horas, de qué se quejan”, con esta mirada que está fuera del aula. Estos preconceptos de la educación de adultos, que los maestros van ahí y afanan, que van ahí como tienen tercer cargo. Creo que estas son cosas que se escuchan.

Desde otro lado también te dice que estos espacios tienen que estar, son espacios remediales. Ahí la mirada es que la educación de adultos o es compensatoria o un remedio de algo. Y la educación de adultos no es esto, es la concreción de un derecho. Es la concreción del derecho de educarse, que tenemos todos y en todo momento. Un derecho imprescriptible, no es que tenés este derecho porque tenés una edad (determinada) es tu derecho hasta que tengas noventa años.

Hemos visto hasta en los niveles universitarios la gente ya de jubilados se ponen a estudiar porque quedó pendiente las ganas de aprender y va. Este concepto de educación permanente como un derecho, pero no como una cosa que te da la sociedad que te da de onda. O voy a remediar esto que hice mal, que de hecho le quitamos un derecho previo. Pero más allá de la situación esta que de cumpla con las instancias que no pudo cumplir en las edades y en los tiempos que estaba programado por la sociedad, que lo debían hacer, o por la estructura, que no haya podido hacer esto no quiere decir el sistema tiene que compensar. Porque la educación tiene que ser permanente en todas las etapas de nuestra vida, hasta el último día. Hay gente que ha fallecido estudiando en nuestro establecimiento educativo, felizmente, porque estaba ejerciendo su derecho a educarse. La educación permanente se basa en esta idea.

P: Si existiese una identidad que se constituye en estos espacios ¿Qué características tendrían esa identidad?

R: Tanto un alumno como un docente como otros actores que forman parte del servicio educativo que no somos sólo alumnos y docentes, porque hay una diversidad de actores bastante importante. Todos los que han tenido contacto con este servicio con esta mirada con respecto a lo que es la educación de adultos vamos tomando como o parte de nuestra identidad laboral, o sea si yo tengo que definir te digo, adultos forma parte de mi identidad. Ser educadora de adultos es parte de mi identidad, yo me defino como tal, muchos de nuestros alumnos pueden tomar como un hito muy importante de su historia, el haber sido alumno de la educación de adultos. Esto habría que hablarlo con los egresados, también las instituciones en contacto con experiencia de la educación de adultos bajo otra identidad. Como en todas las cosas repercute la identidad de haber pasado por este lugar. Definila como quieras, así como tomás identidad por haber pasado por una determinada escuela y no por otra uno va tomando identidad por los grupos que va compartiendo. En este espacio para los alumnos y los docentes y todos aquellos que participan como actores de una o de otra manera de lo que es el servicio educativo, la identidad que vas tomando es de pude ver y pude ser partícipe en la historia compartida de un núcleo social, que es cambiante, que formamos parte del concepto de educación viva de una comunidad. Este concepto es como vital,

es una experiencia de vida que te va determinar como sujeto. Entonces cómo lo transmitís, sabés qué, yo tengo puesta la camiseta de adultos, y yo soy alumno o ex alumno del CEA 726.

P: De acuerdo a la perspectiva que tiene este espacio ¿De qué manera se ve plasmada teniendo en cuenta las circunstancias que tiene este sistema?

R: El acceso al 726 es a partir de un listado del acto público que pudiste elegir por el puntaje que podés tener. Y porque el otro que estaba arriba tuyo no lo eligió o no sé. Cada uno pasa por esta experiencia, hay muchos que no se adaptan y se van. Hay otros que permanecen. Habría que ver el motivo de cada uno de por qué permanece en este espacio. La idea es que todos compartamos el proyecto educativo educacional, que todos tengan el compromiso docente que se va transmitiendo, que sí es un objetivo de los más viejos de este servicio educativo, de ir logrando que el docente que llega entienda de qué se trata. Por lo general te dicen todos que es nuevo, que no venían trabajando de esta manera. La idea es que se trabaje en equipo, y cuando se trabaja en equipo vos compartís experiencias. Y en ese compartir, que es la única forma de aprender. Porque podés tener muchos saberes, teóricos, que cuando los querés implementar puede ir bien o mal. Pero es en la práctica misma donde uno va construyendo su propia identidad. Esa es la acción donde construye esa identidad, le gusta o no le gusta, pero en este sistema educativo permanece esto.

P: ¿Bajo qué elementos o aspectos se puede observar la transmisión de la cultura institucional que en este caso puede ir configurándose desde los que más tiempo pueden estar?

R: Depende de qué actores hablemos. Si lo miramos desde las instituciones el compromiso de los actores con la experiencia de la educación de adultos ha marcado el desarrollo de la institución. Tanto en la Boyera, como en un Niño feliz, como en Los pirulines, la institución fue creciendo y haciendo carne y formando parte de la escuela. Esta es posible porque se le da un espacio de actores, esto que te estoy diciendo que se comparte en ese espacio y se crea en la experiencia de enseñar y de aprender y de participar es lo que va haciendo que cada uno se encuentre actuando y reconociendo como un actor dentro de la educación de esa comunidad. Eso

es por ejemplo en los actores institucionales. Una experiencia piola para observar esto son los encuentros de evaluación. Allí participan todos los actores, el que puede hacer el seguimiento de todos los años va a ir viendo, dar cuenta por las acciones que se van planteando, cómo deviene el proceso. Y no deviene solo en el ámbito del aula, sino en las instituciones, con los alumnos que vienen de las facultades, en las cátedras de las facultades, distintas articulaciones que se van armando en eso que es la red en el que están participando todos los actores. No son solamente los alumnos y los maestros. Uno está acostumbrado en centrar la mirada en la relación docente alumno, pero en la experiencia que alguien de la comunidad venga y te sirva la leche, te reciba, o un referente, ya va haciendo que forme parte de la institución del trayecto educativo que tiene ese alumno. Que el 726 forma parte del trayecto educativo de los pibes de trabajo social que de repente tuvieron que vivir un momento histórico de nuestra modalidad y fueron a acompañarnos en una marcha en función de la defensa de la educación de adultos. Esa experiencia que le queda al alumno de trabajo social también es parte de lo que hace a la escuela.

Entrevista a Silvina, Docente del CEA 726 sección Gonnet

P: ¿Cuál es la mirada pedagógica que se proponen para el grupo en este espacio?

R: La mirada pedagógica hacia el grupo es en función de la comprensión. Nosotros lo que hacemos en principio, al menos yo con este grupo, y con todos los grupos que vamos trabajando año tras año, tenemos un periodo diagnóstico en el cual vamos a considerar lo más deficiente del grupo, sus falencias, para poder apuntar a eso. Pero en sí nuestra mirada no es en función de contenidos, a responder a cantidad de contenidos o cantidad de programa porque no es nuestra función y no consideramos que sea nuestra función esta sino que es ir dándoles a ellos [los alumnos] las herramientas para que no fracasen en estudios futuros y que puedan manejarse en sus ámbitos, en el trabajo, en la sociedad.

P: ¿Cómo se plantean las relaciones entre los docentes, en este caso vos, y los chicos?

R: la relación es siempre maestro alumnos, eso se plantea desde un principio. Las reglas son fijas, pero fijas en función a delimitar el rol de cada uno: el rol de docente y el rol de alumno, eso se va marcando a lo largo del año. Pero siempre también esta característica justamente de ser pocos alumnos hace que uno tenga un diálogo más fluido con ellos y que la relación crezca, la relación afectiva e interpersonal vaya creciendo a lo largo del año.

P: ¿Con qué tipo de problemáticas vienen los alumnos?

R: En este ámbito, en este espacio específicamente, en Gonnet, partimos de la falta de banco en el secundario, que es lo que se dio hasta el año pasado. No sé qué es lo que sucederá a futuro pero hasta este año el quedar libre, el repetir el año y no tener posibilidades de continuar en el servicio.

P: ¿Y qué problemáticas de relación observás que existen en el grupo y por qué pensás que se generan?

R: Lo que se puede llegar a generar como conflictivo no es en el ámbito de la escuela. La mayoría de los alumnos pertenecen al mismo barrio, entonces a veces surgen otro tipo de relación afuera del ámbito escolar y a veces es inevitable que eso se conjugue. Pero en sí que se puedan generar acá, con la dinámica que tenemos no.

P: ¿Vienen los alumnos con determinados estereotipos desde afuera?

R: sí, el de los repetidores. El estereotipo del repetidor. Entonces el alumno que viene fracasando de varias escuelas, o que va pasando de escuela a escuela durante años. Eso ellos es lo que encuentra en común cuando llegan acá con el resto del grupo. Digo específicamente este grupo de este año. Otros años ha sido distinto, con más gente adulta, y bueno, eso ya es más heterogéneo.

P: ¿A través de que estrategias se intenta contrarrestar esto para desarticular los estereotipos?

R: el buscar la seguridad personal. El ir trabajando para que ellos se den cuenta que pueden. O sea que la capacidad la tienen y la pueden demostrar. Generalmente vienen con la falta de palabra, o con la palabra postergada, digamos. Y acá es como que al haber un diálogo y más posibilidad de que ellos se expliquen respecto a los problemas que han tenido en otras instituciones educativas eso hace que se aflojen más y de a poquito se vayan animando y vayan teniendo más seguridad en sí mismos.

P: ¿Qué cuestiones crees que los identifica a ellos entre sí y que cosas crees que pueden llegar a diferenciarlos?

R: que se identifican entre sí como grupo esto que decía del alumno que quedó fuera del secundario de Gonnet. Ellos cuando vienen acá vienen pensando que son los únicos, con timidez, que va a ser sobre ellos la mirada porque es el que quedó afuera, y en realidad se encuentran que son muchos los alumnos con las mismas características y bueno, eso es como que los unifica. Eso desestructura porque se dan cuenta que es algo que les sucedió pero que no es ni el fin de algo, ni la marca ni nada.

P: ¿Cómo crees que son vistos los alumnos y docentes de esta institución desde afuera?

R: Eh, hay miradas que están desde la persona que no conoce y habla de la escuela de educación de adultos despectivamente como que es un anexo de la educación secundaria o adonde va la gente que no pudo, y está el que después por equis motivo viene, se acerca, o viene a su hijo al servicio y se da cuenta lo que es, y cambia su discurso. Hay como un cierto prejuicio sobre las escuelas de adultos, por lo menos en esta ciudad, la ciudad de La Plata, no conozco otras realidades. Pero se habla desde afuera sin saber, sin conocer siquiera la diferencia que hay entre una escuela y un centro de adultos.

P: ¿Qué ventajas y qué dificultades tiene el CEA por sus particularidades respecto a otros espacios de educación primaria de adultos?

R: Las ventajas están en la flexibilidad, la flexibilidad que tiene que nosotros vamos donde hay matrícula. Abrimos donde hay matrícula y cerramos donde no la hay o la comunidad no se identifica con determinada institución comunitaria, entonces se traslada la sección, eso por supuesto que es una ventaja. Y la desventaja es que somos muchos docentes, muy dispersos, estamos en cuatro localidades diferentes, y tenemos muy pocas posibilidades de intercambio, de intercambio de experiencia, de trabajo, que nos beneficiaría tener nuestro espacio para ir creciendo desde lo pedagógico, ir trabajando en el proyecto institucional más en conjunto con todos los docentes.

P: ¿Qué aspectos del PEI crees que generan identificación entre los educandos?

R: La característica del docente único, aunque a veces eso es relativo, porque hemos tenido experiencias en secciones donde compartimos el lugar, compartimos la institución comunitaria y también compartimos las áreas con los docentes que están en ese lugar. Entonces, es relativo. Pero la figura del docente que está con ellos las tres horas marca la diferencia.

P: ¿Es una dificultad o una ventaja que CEA tenga que ir a los lugares donde hay necesidades?

R: No, es una ventaja. Es claramente una ventaja, nuestro proyecto se fundamenta en eso. En trabajar dentro de instituciones comunitarias donde la comunidad se sienta identificada con una institución, se sienta partícipe de una institución y nosotros tratamos de insertarnos como parte activa de esa institución.

Entrevista a Justo, auxiliar de la institución comunitaria donde se encuentra el CEA 726 sección Gonnet

P: ¿Desde cuándo trabaja en esta institución y cómo se siente en ella?

R: Trabajo en esta institución hace siete años y me encuentro bien. Tengo buena relación con todos, no tengo problemas con nadie. Con los vecinos y todo.

P: ¿Trabajó en otras instituciones cumpliendo las mismas funciones que cumple acá?

R: No, no. Yo trabajaba en una fábrica metalúrgica.

P: Con lo que tiene que ver con el CEA ¿Qué cosas le sorprenden, le llaman la atención?

R: Para mí que es todo muy bueno. La escuela empezó desde que esto se inauguró, en el 2007 empezaron las clases acá. Todo tranquilo.

P: ¿Y qué cosas le llaman la atención desde aquel momento del CEA?

R: eh, esa era mi idea, estoy esperando la jubilación y listo.

P: Todos estos años ¿Cómo fueron los grupos?

R: El año pasado empezaron a haber más chicos, pero antes había personas como de 60 años. Pero el trato conmigo bien, es como es siempre. Conmigo todos se portan bien. Yo les digo acá no tocan o acá no pueden entrar, o esta parte es para usted, y listo.

P: ¿Qué cosas a usted lo hacen sentirse parte de la misma institución o el mismo grupo humano que ellos?

R: Yo siempre tengo que tirar para mí, tengo un montón de instituciones. Ahora cuando se van ellos y está el boxeo, está el karate, está la danza. Yo me voy adaptando a todos. Si me piden algo y tengo, o me alcanza, les doy, sino lamentablemente no se puede.

P: ¿Y qué es lo que usted espera de los chicos, qué expectativas tiene?

R: El que se va de la escuela siempre pasa a visitarme. Pasa para acá, charlamos. Como te digo, no tengo quejas de nadie.

P: Para terminar ¿Qué lugar cree que ocupa en la institución?

R: Yo soy sereno y personal. Conmigo saben que pueden estar tranquilos, gracias a dios nunca me pasa nada, si escuchan un ruido los vecinos me avisan, todo bien.

Entrevista con Candela, alumna del CEA 726

P: ¿Cómo llegaste a esta institución?

R: Mi hermana venía acá, me dijo que estaba bien, que me anotara, que me convenía para adelantar y terminar el colegio más rápido, porque yo estoy muy atrasada.

P: ¿Cómo fueron tus experiencias educativas anteriores?

R: Comparando a esta muy diferentes. Por el tema de la comunicación, del trato, del estudio. Esto es más organizado. En los otros colegios no había esta tranquilidad, no hablaba nadie directamente.

P: ¿Cómo es tu relación con la docente actual y con los anteriores?

R: Con Silvina bien, bien. Lo que tiene ella es que nos habla, nos habla mucho, y no nos falta el respeto en nada, nos respeta como personas a nosotros, nos entiende, y si nos pasa algo nos pregunta por qué y cómo, y eso te ayuda. En los anteriores colegios que se yo, por ahí vos hacías algo mal y no se sentaban a hablar. Por ahí directamente te retaban, te ponían una sanción o una baja nota. O sea no se llegaba a nada.

P: ¿Y con tus compañeros?

R: Bien, bien, porque es un grupo de mi edad, acá dentro somos un grupo, nos llevamos bien todos, afuera somos otra cosa. Aparte de apoco nos fuimos ganando la confianza de cada uno

porque al principio es algo más que ninguno se podía hablar. Por lo menos yo sí, y bah, yo lo noté en ellos también.

P: ¿Qué lugar crees que ocupás en este centro, más allá de tu rol de alumna?

R: Acá me siento bien, qué se yo. No sé cómo explicarlo. Acá los compañeros tienen un grado de madurez, no es como en los anteriores colegios que ponele que había un grupo de 12 y otro de 13, pero uno era más maduro que el otro y vos terminabas chocando con ese, qué se yo.

P: ¿Qué cosas te identifican con la institución, te permiten sentirte parte?

R: Me siento bien con la profesora, con el estudio. Es más, ahora tengo más ganas de estudiar que nunca, y con los chicos, con los compañeros.

P: ¿Qué cosas te gustan de este lugar y qué cosas no?

R: Para mí lo que tendrían que cambiar es el tener directamente un establecimiento propio del colegio, por que como explico la profesora están todos divididos por todos lados. Lo que me gusta es que tenemos comunicación, tenemos confianza entre todos, no hay choques acá.

P: ¿Cómo crees que son vistos los integrantes del CEA, docentes y alumnos, desde afuera de la institución?

R: Algunas personas lo ven mal. Porque ponele mayores que ya terminaron el secundario dicen “eh, yo tuve que hacer todos los años bien y ustedes vienen y los hacen dos veces a la semana, bah. Mi viejo me dice el otro día “no tuviste clases en toda la semana” y le digo “no, me mandó un mensaje la profesora y no, no tuve clases”. “Cómo que te mando un mensaje, yo antes me tenía que quedar en la escuela”. Le digo “Bueno, es distinto ahora”. Entonces la gente se enoja por eso. Por ahí nosotros podemos hacer dos o tres años en uno y ellos lo tuvieron que hacer en tres años sí o sí. Lo que pasa es que también nosotros, o bah, a mí no me dejaban entrar más en el colegio por un tema de edad. Mis vecinos, la gente que yo conozco por mi parte está contenta de que yo

pueda terminar el colegio, capaz que no cabe mucho la idea que sean tres veces a la semana, y tres horas, como que eso les llama mucho la atención.

P: ¿Cómo podés representar a los sujetos que vienen al CEA, docente, alumnos, auxiliar?

R: A justo no lo conozco, ah...eh, qué se yo. La docente es buena, se preocupa por nosotros, nos pregunta siempre cómo estamos, qué nos pasa, trata siempre de ayudarnos, eso es bueno. Los alumnos ya de por sí son bastante maduros y ya saben lo que hacen. Y Justo hace su trabajo acá.

Entrevista a Gastón, alumno del CEA 726 sección Gonnet

P: ¿Cómo llegaste a esta institución?

R: Por amigos, porque yo había repetido y me dijeron que me convenía venir acá, que era mejor.

P: ¿Cómo fueron tus experiencias educativas anteriores?

R: Nada que ver con ésta. Porque es otra clase de chicos. Yo allá era el más grande, por eso ahora me relaciono más con los chicos de acá. La cuestión de la edad pesaba mucho, para mí es mucho mejor acá.

P: ¿Cómo es tu relación con tus compañeros y la docente actuales, y cómo era con los anteriores?

R: Antes era mala, yo me portaba muy mal, me quería hacer ver. Y ahora no sé, me llevo excelente. Con los chicos de acá me llevo bien, hay mejor onda. Con la docente también, es otra cosa, yo antes tenía un profesor por cada materia. Yo antes me llevaba bien con una profesora, con la otra me llevaba mal, es otra cosa.

P: ¿Qué lugar crees que ocupás en este centro, más allá de tu rol de alumno?

R: Qué lugar, de alumno. Es distinto a lo que era antes, acá es un centro, allá era un aula, había un pizarrón, te tomaban lista, te corrían las faltas. No sé si es mejor, era diferente, no te dejaban salir.

P: Si tuvieras que hablar de responsabilidades ¿Qué diferencias ves entre las responsabilidades que tenías en la otra institución con las que tenés acá'?

R: Allá tenía que llevar la tarea y estudiar de un día para el otro porque sino te desaprobaban. Acá no, te ayudan, te dan una mano.

P: ¿Qué cosas te gustan de este espacio y qué cosas no?

R: Acá me gusta todo, no sé, no tenés que levantarte para pedir algo, el sistema es mejor, te podés expresar mejor.

P: ¿Cómo crees que son vistos los integrantes del CEA, docentes y alumnos, desde afuera de la institución?

R: Por el lado malo pienso que dirán que somos todos repetidores que venimos porque no nos queda otra. Después no sé, como que si no estás en esta escuela no estás en otra, no sé.

P: Y acá cómo crees que los ve Silvina [la docente] y cómo trabaja para modificar esa idea.

R: Silvina trabaja y nosotros nos adaptamos a la tarea que nos da ella y si no lo entendemos ella nos explica, en la otra escuela si lo entendés lo entendés, era así. Para mí es eso, que Silvina nos acompaña, ella nos ayuda.

P: ¿Cómo podés representar a los sujetos que vienen al CEA, docente, alumnos, auxiliar?

R: Los alumnos venimos a aprender y terminar. La profesora viene a enseñar y Justo se encarga de la limpieza.

P: Para terminar ¿Qué cosas de la institución te hacen sentir parte de ella, identificarte?

R: no sé, la escuela, venir a la escuela.

Entrevista a Agustín, alumno del CEA 726 sección Gonnet

P: ¿Cómo llegaste a esta institución?

R: Me enteré por anuncios que estaban en la salita comunal de Villa Castells. Mi hermano estuvo acá, andaba medio flojo en la escuela, estaba por repetir, vino acá y pasó. Yo hace dos años que dejé la escuela y volví para terminar.

P: ¿Cómo fueron tus experiencias educativas anteriores?

R: Para mí fue mucho mejor que esta, bah, para mi gusto. Porque estoy acostumbrado a otra exigencia, a otro nivel, acá no me exigen nada, para mí más que nada.

P: ¿Qué cosas crees vos que en esa experiencia no te permitieron terminar?

R: No terminé por problemas personales, por eso. Llegué acá y tengo 18 años, por eso.

P: ¿Cómo te sentís en esta escuela?

R: Bien, porque es otra clase de trato, no hay amonestaciones, no son tan exigentes con el modo de hablar en clase, eso. En otro colegio hablar era... el tema de la sanción estaba más presente.

P: ¿Cómo es tu relación con la docente actual y cómo era en las experiencias anteriores?

R: Es una docente que te explica, que trata de ayudarte, que te entiende. Antes era explicar, escribir en el pizarrón y si entendiste entendiste, sino lo lamento.

P: ¿Y con los compañeros?

R: y con ellos bien, me llevo bien con todos. Pero no llegamos a ser amigos, yo acá vengo a estudiar más que nada. Sólo compañeros.

P: ¿Y hay alguna diferencia con la relación que tenías con tus compañeros en la experiencia anterior?

R: No, son iguales. Para mí sí. Igual que en el trabajo, son compañeros de trabajo nada más.

P: ¿Qué lugar crees que ocupás en este centro, más allá de tu rol de alumno?

R: Es distinto a otros colegios, muy distinto. Acá somos pocos, menos cantidad de alumnos, en el otro era todo más individual.

P: ¿Qué ventajas y que dificultades tienen las particularidades que mencionás?

R: La ventaja que tiene es que te explica, tiene tiempo para todos. La desventaja es que como somos alumnos mezclados de séptimo, octavo y noveno el nivel muy bajo. Esa es la desventaja.

P: ¿Cómo crees que son vistos los integrantes del CEA desde afuera?

R: Vagos, más que eso. Porque dicen “ah no estudiaste y te va a adultos”. O “tenés como 20 y te hacés el estudioso”. Más que eso no.

P: ¿Cómo crees que los considera la institución a ustedes?

R: Creo que como alumnos, sin esa carga anterior.

P: ¿Cómo podés representar a los sujetos que vienen al CEA, docente, alumnos, auxiliar?

R: De Silvina que es una excelente persona, más que eso. De Justo no más que hola y chau. Y de los compañeros también, hablo un rato y después no, ya está.

P: Para terminar ¿Qué cosas de la institución te hacen sentir parte de ella, identificarte?

R: La clase de gente. Porque en otro colegio era muy diferente, había mucha diferencia. Si vos tenés plata te juntas por acá, si no tenés plata te juntás por allá. Acá estamos todos juntos, hablan todos, no hay diferencias.

Entrevista a Carla, alumna del CEA 726 sección Gonnet

P: ¿Cómo llegaste a esta institución?

R: Bueno mis papás eran titiriteros, viajaban por muchos países y muchas provincias. Desde los cinco años vivo acá en Gonnet y repetí tres veces porque quería visitar a mis papás y me iba de viaje justo en diciembre y por ahí tenía que rendir, pero yo quería ver a mis papás. Bueno, yo siempre estuve en la escuela 36, y este año me sentía mal porque por ahí tenía compañeros chiquitos y no tenía compañeros de mi edad. Igual me hablaba con todo el colegio. Y me quería cambiar, le hinche tanto a mi mamá para que me cambie, que fue al Vergara a cambiar a mi hermana y le dijeron de este lugar. Vine a preguntar hace poco, dos meses.

P: ¿Cómo fueron tus experiencias educativas anteriores? ¿Qué diferencias ves con ésta?

R: Que la profesora habla muy fácil es como, es de barrio. Y eso no se compara con otro colegio. En otra escuela son muchos y no tienen tiempo para explicarles a todos. Son muchas mesas y no llega, en cambio acá estamos todos en una mesa y escuchan todos bien.

P: ¿Cómo es tu relación con tus compañeros y la docente actuales, y cómo era con los anteriores?

R: No sé, por ahí son más grandes que yo pero podés hablar. En cambio antes era como que todos eran muy chiquitos y explicaba yo. A veces era como que no entendían a la maestra.

P: ¿Cómo te sentís en este centro y porqué?

R: Me siento bien porque conté mi vida de viajes no es que dijeron ¡Guau! Sino que me dieron mi espacio para que yo pueda sentirme cómoda. Porque hay personas que por ahí vos viajás y tenés un nivel económico bueno y están interesados, se juntan con vos y yo me junto con chicos del barrio porque es como que estoy cómoda con chicos de barrio. No necesito estar en una mansión para sentirme cómoda.

P: ¿Qué es lo que te permite sentirte parte del CEA si es que te sentís parte, identificarte?

R: Me siento parte de acá porque tengo el habla fácil, entonces puedo conocer a cada un y saber cómo tratarlos y todo. Por ahí no les digo “hola gor”, les digo hola.

P: ¿Cómo crees que son vistos los integrantes del CEA desde afuera?

R: ...

P: ¿Cómo podés representar a los sujetos que vienen al CEA, docente, alumnos, auxiliar?

R: de silvina que es re copada, me hace acordar mucho a mi mamá, es como yo tiene el habla fácil. No me molesta hablar si tengo que hablar. Y los chicos si no quisieran pasar de grado no estarían acá para perder el tiempo ni la harían perder el tiempo a la profesora. Por eso están acá, para ser alguien en la vida. Y Justo no sé, no lo conozco mucho. Yo sé que abre la puerta o te pude un pucho, pero no más que eso.

Entrevista a Carolina alumna del CEA 726, sección Gonnet

P: ¿Cómo llegaste a esta institución?

R: Yo me enteré porque mi ex novio venía acá y yo quise anotarme. Como yo tengo una nena de tres años dejé el colegio por eso.

P: ¿Cómo es la experiencia anterior y qué comparación podés hacer con la actual?

R: Lo primero es que me trataban bien, iba a todos los días al colegio. Lo que sí es diferente, porque yo iba a una técnica, y ahora venir acá, es todo muy raro. Es diferente porque yo acá tengo una maestra y allá tenía seis maestras.

P: ¿Y eso que ventajas y dificultades trae?

R: No sé.

P: ¿Cómo es tu relación con tus compañeros y la docente actuales, y cómo era con los anteriores?

R: Con Silvina me llevo re bien, le cuento un montón de cosas que me pasan, nada más que es la maestra, pero le cuento y es como mi compañera. A veces la tarea que no entiendo le pido que me explica y me explica las veces que necesite, me llevo re bien. Y con mis compañeros también, bah, con algunos. Antes era muy diferente, yo no hablaba con las maestras. Nada más era la tarea y listo.

P: ¿Cómo te sentís en este centro y porqué?

R: Yo creo que valorada, no sé por qué, pero me siento valorada.

P: ¿Qué cosas te gustan de este espacio y qué cosas no?

R: Me gustaría que cambien dos de mis compañeras, que se hacen las... conmigo no se hablan, y con las otras dos no se llevan. Quedan ellas dos nomás, me gustaría que estemos más unidas. Con mis compañeros no más que el saludo. Me gusta como es la profesora, es demasiado buena para nosotros.

P: ¿En qué sentido? ¿Cómo lo podés explicar?

R: En que ponele que nosotros no hagamos la tarea y no nos caga a pedo como otra profesora que directamente nos pone un uno. Se pone a explicar y directamente lo hacemos acá, es muy distinto.

P: ¿Qué es lo que te permite sentirte parte del CEA si es que te sentís parte, identificarte?

R: Yo me siento re cómoda viniendo acá, por ahí me cargan porque tengo 20 años. “Vos ya sos grande, cómo vas a ir a la escuela, no ves que son todos chicos chiquitos”. Yo les digo que no, que son todos grandes, que tienen más de 17 años. Será porque me llevo muy bien con la maestra, por mis compañeros.

P: ¿Cómo crees que son vistos los integrantes del CEA desde afuera?

R: Yo lo que escuché es que acá no venimos a estudiar nosotros, que venimos a matar el tiempo nada más. Yo vengo a estudiar, los demás no sé a qué vienen, pero yo vengo a estudiar.

P: ¿Cómo podés representar a los sujetos que vienen al CEA, docente, alumnos, auxiliar?

R: De la profesora que es re buena, me llevo re bien con ella. Más que mi profesora es como mi segunda mamá. Y con mis compañeros también me llevo re bien. Con justo hasta ahí nomás, más formal.

Categorización conceptual del trabajo de campo

Construcción conceptual de las categorías para el análisis de campo

- Espacio diseñado, recorrido y representado

Como señala Jorge Huergo pensar el espacio en un sentido llano, meramente arquitectónico, vacía de sentido aquello que funciona como contenedor de una práctica social. En dicho modo, pensar el espacio conlleva recuperar la multiplicidad de miradas que configuran el sitio físico y simbólico en el que se produce un encuentro, sea excepcional o habitualmente. Si entendemos la complejidad del concepto desde un análisis abierto, como herramienta para conocer una institución, entonces nos encontramos con una categoría que puede dar cuenta de variadas dimensiones, con las que se puede recuperar no sólo las expectativas con que fue creado un lugar, sino el modo en que los sujetos lo re interpretan, le dan vida y lo construyen en términos significantes. Ello referiría a las ideas de espacio diseñado (para qué fue creado), espacio

recorrido (cómo es utilizado por los actores institucionales) y espacio representado (de qué manera conceptualizan el espacio los sujetos institucionales, qué sentidos le otorgan).

Cuando planteamos utilizar esta categoría estamos reconociendo la existencia edilicia de una institución como uno de los aspectos que constituyen sus prácticas comunicacionales, pero agregándole un peso semántico que excede su condición material. Los sentidos que circulan en el espacio son particulares en virtud de la complejidad específica de cada institución, su historia, sus actores, los tipos de encuentro que facilita pero también que impide. De esta manera, la polisemia de la idea de espacio permite desarrollar sobre la misma las siguientes posibles lecturas:

Como espacio diseñado aparece una idea de predeterminación, aquello que fue concebido con cálculo, planteando a futuro los usos y recorridos que debería contener. Se hace presente la planificación que pesa sobre la actualidad de lo ocurrente, siendo lo pasado condicionante de lo actual y lo futuro. Según Huergo

“(…) Nos referimos al diseño arquitectónico, o las prescripciones y regulaciones espaciales, la distribución establecida o instituida en el mismo, las disposiciones espaciales y los equipamientos que las configuran, la regionalización establecida, los ejes, distancias y dominios espaciales, las sendas y estaciones prescriptas, etc. Por detrás existen políticas espaciales y representaciones sobre el espacio para quienes poseen la potestad de diseñarlo o rediseñarlo, relacionadas con el dominio, el control y la disposición, y con la planificación, la ingeniería social y la construcción científica. En este sentido, es un dispositivo que pretende capturar los movimientos, relaciones y formas sociales de habitar el espacio”⁷⁶.

Como espacio recorrido pensamos en cómo los sujetos se apropian del lugar, el modo en que lo andan y desandan en función de una habitualidad creada sobre el mismo. En este sentido es imprescindible relacionar ya no sólo la carga normativa que indica en el presente para qué es cada lugar y cómo debe usarse, sino también la subjetivación del espacio a partir de la trayectoria desarrollada cotidianamente por los sujetos, sus marcaciones formales e informales. Aquí podríamos agregar que encontramos el agrietamiento de lo prescripto a partir de la huella

⁷⁶ Huergo Jorge y Morawicki Kevin. Re – leer la escuela para re – escribirla. <http://comeduc.blogspot.com.ar>. Argentina. 2009.

subjetiva de los sujetos institucionales, que imprimen sus usos, prácticas y formas al espacio más allá de lo diseñado. Según Huergo

“(…) Hacemos referencia a las zonas, lugares o regiones que recorren o por las que circulan o en las que se establecen diferentes tipos de relaciones. Es la dimensión de lo clandestino, de la oportunidad, de lo subterráneo, de las inscripciones particulares o identitarias, de lo vivido, de lo efectivamente experimentado. Es el conjunto de diversas apropiaciones y usos del espacio diseñado, con distintos intereses, con significados y modos de habitarlo que no coinciden con lo prescripto por el espacio diseñado”⁷⁷.

Finalmente, lo representado incurre en el orden de lo fundamentalmente simbólico. Tiene que ver con las cargas, imaginarios, historias, fantasmagorías y discursos que constituyen el espacio para los sujetos institucionales y para otros externos a la institución que impactan en las consideraciones de los primeros. Es así que entendemos un espacio inmaterial que atraviesa el encuentro en términos de significado, significación que altera la forma en que los sujetos piensan el lugar y a ellos en el mismo. Huergo dirá qué:

“(…) aludimos a los significados que los actores que recorren un espacio le otorgan al mismo, a sus zonas o regiones, además de los posibles significados y sentidos que se le atribuyen a esos espacios por actores que ni siquiera los recorren (es decir, los sentidos sociales y los significados de quienes no circulan o se niegan a circular por ellos). Conviene distinguir aquí los significados de quienes detentan el poder de diseñar los espacios, de los significados de quienes los experimentan y recorren, elaborando una “descripción densa” sobre ello (es decir, una interpretación de los malentendidos acerca de los significados de un espacio común)”⁷⁸.

En definitiva pensar el espacio enriquece toda búsqueda que se realiza sobre las prácticas comunicacionales en una institución toda vez que permite recuperar el conjunto de significados circulantes en el mismo. Registrar la presencia o ausencia de los actores en términos simbólicos, observar cómo se habilitan los encuentros y relaciones entre ellos, repensar los sentidos portados

⁷⁷ Ibídem.

⁷⁸ Ibídem.

por el edificio más allá de lo preestablecido, y analizar la conjugación entre lo que se deseó, lo que es y lo que se supone amplía el espectro de posibilidades para comprender dichas prácticas.

- Usos y significaciones del tiempo

La administración del tiempo en un espacio institucional es sin duda un elemento que aporta información sobre lo que en ella se considera sustantivo. Decir que es un eje de comunicación, y saber a qué se le destina interés y de qué modo, nos permite pensar que el tiempo institucional es finito y que la forma en que se usa tiene un sentido (o varios) establecido. Es así que nos proponemos como una categoría de análisis los usos y significaciones del tiempo, en cuanto representan la clasificación y jerarquización de las actividades que en ella ocurren. Podríamos decir que el tiempo institucional de una escuela debe pensarse desde variables diferentes:

En primer término en relación con su uso, allí se puede pensar por una parte los momentos destinados a la actividad pedagógica y por otra los planeados para la recreación o el ocio. En este sentido la predeterminación del tiempo representa una estimación de qué se quiere hacer en su duración, pautando de esta manera qué es relevante para la institución y qué no lo es. De esta manera ello nos comunica un orden que diferencia, por ejemplo, tiempo de trabajo y tiempo de descanso. Ahora bien, la consideración puede abrir interpretaciones que se sostienen desde lo positivo y lo negativo (y allí ya entra en funcionamiento un sistema de valoraciones propio de cada escuela) para el aprovechamiento del tiempo. Sucede el desarrollo de una subjetividad temporal institucional en cuanto que el mismo es vivido como utilizado (si es tiempo de estudio) o desaprovechado (si es tiempo de ocio). De este modo, la temática instalada lleva a pensar si el tiempo de ocio como tiempo relacional, en el que los educandos pueden distenderse, interactuar, reconocerse e incluso identificarse, es un tiempo educativamente desaprovechado o al contrario, uno de carácter pedagógico comunicacional.

En el mismo orden podemos hablar en relación a estos usos lo vinculado con una administración formalizada incluso desde un PEI. Esto determinará prescriptivamente para un ciclo escolar anual una forma específica de uso del tiempo. Subyacen preguntas acerca de cómo ello afecta la consideración institucional desde una mirada semántica, como representación en el imaginario

extraescolar, es decir cómo se construye la imagen institucional como signo en virtud de lo desarrollado (no es lo mismo tres días a la semana que cinco, tener recreos que no tenerlos, manejar los tiempos voluntariamente que –como por ejemplo para ir al baño- que hacerlo de manera reglamentada).

En segundo término se puede pensar el tiempo en función de los espacios, o a los espacios en función de los tiempos dispuestos para ellos. Es así que aparece un tiempo que califica y diferencia lo posibilitado de lo vedado, lo admitido de lo prohibido, lo generado de lo desperdiciado. Esa disposición puede, en ocasiones, generar mitos, fantasmagorías, componer una construcción significativa en torno a lo que sucede en determinados lugares (como el baño), desarrollar lo que se podría denominar como el nivel fantasmático. En otras oportunidades puede elaborar una idea de productividad (buena o mala), haciendo, por ejemplo, que el tiempo de aula se formule necesariamente como un tiempo de trabajo (y por ende se lo subjetive en términos positivos). Allí lo que acontece es una redefinición del valor del tiempo en consideración del espacio habitado, generando significaciones articuladas entre lo que acontece y lo que potencialmente puede acontecer por las representaciones que pesan sobre un espacio (tiempo de aula, tiempo de patio, tiempo de baño, tiempo en la escuela, tiempo fuera de ella).

Finalmente, en tercer término la disposición del propio tiempo pedagógico como tiempo individual o tiempo colectivo, como momentos de diálogo o de interiorización. Allí no es menor la perspectiva educativa que el docente desarrolla en cuanto a la forma en que planifica cada encuentro, los tiempos dados para debatir, charlar, compartir, relacionarse, y los tiempos dados para el trabajo individual, solitario, de introyección. Aquí se pone en análisis la búsqueda de un sujeto socializado o un sujeto aislado, un alumno que se integra y construye en conjunto, o uno que se debe ajustar a sus propias respuestas, perspectivas y capacidades. En este sentido, se propone una forma de dimensionar el tiempo que es en vinculación con el otro, un tiempo que supone la formación en relación o en ausencia del otro.

- Propuesta pedagógica (el sujeto planteado y aspirado en la propuesta)

Toda propuesta pedagógica indica una mirada sobre el sujeto de la educación y sobre cómo se lo quiere educar. Podríamos decir que la propuesta pedagógica representa el modo en que se plantea un encuentro en términos conceptuales generales, no en lo concerniente a una clase en particular sino en su globalidad. Este modo de pensar al otro supone asignarle ciertas potencialidades que implican (tiempo verbal) algún tipo de posibilidad de aprendizaje de un carácter determinado, suponiendo qué tipo de sujeto se aspira formar. Así, la propuesta pedagógica se torna una mirada política, una construcción para nada inocente ni objetiva. Dicha construcción es sin duda una elaboración significativa de los sujetos en cuanto lo posiciona como activo o pasivo en el proceso educativo.

Paulo Freire plantea en su “Pedagogía del oprimido” una diferencia sustancial entre lo que él denomina la educación bancaria, en la que el educando se torna un objeto a completar, un recipiente en el que se puede verter conocimiento como si fuera una cosa hueca factible de “ser llenado con saberes” de manera exógena; de una pedagogía problematizadora, de educación popular, en la que el alumno es protagonista de su propio proceso, en el cual el docente asume un lugar de mediador crítico entre saberes previos y saberes construidos. Esta diferenciación resulta central, con los matices que se puedan encontrar entre medio, para entender la impronta comunicacional que impera en cada institución educativa.

Al referirse a la lógica de este tipo de educación que critica (la tradicional), en relación a los sujetos que son parte de dicho proceso, Freire señala que:

“Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen llenar dócilmente, tanto mejores educandos serán”⁷⁹

Así lo que queda claro es que bajo esta línea pedagógica los integrantes de este fenómeno que es la educación asumen un lugar concreto y simbólico en virtud de la planificación de la misma. Esta estimación hace a una lógica analizable también como una relación de poder, relación que bajo la óptica tradicional se presenta entre aquel que es capaz de hacer, desenvolverse autónomamente y decidir (el docente), y el dependiente, aquel que es forjado, completado en

⁷⁹ Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. México. 2005. P. 78.

función de la acción del otro y no de la propia actividad e iniciativa (el educando). Se desarrolla un vínculo notoriamente vertical en el que no hay un intercambio, ni diálogo, sino una forma avasallante en el que se determina al sujeto aprendiz como imagen de lo que el enseñante desea. Pensada desde una perspectiva popular, contraria a la anterior, este vínculo tiende a la horizontalidad, donde si bien no deja de existir una asimetría de saberes existe una igualdad de valoración de los sujetos, en el que la palabra de uno y otro merecen ser escuchadas y respondidas, sin establecer una jerarquía entre uno y otro.

Por otra parte se puede pensar desde una mirada comunicacional dónde se ubica el enfoque de producción de significados en el proceso educativo. En la línea tradicional se centra en la dimensión de la enseñanza y que desdeña o subvalora el aprendizaje. Se propone reconocer al docente como el polo activo en el que sucede todo lo necesario para que el fenómeno educativo se lleve a cabo, suponiendo al educando como un partenaire homogéneo, ocasional y relativo. En la pedagogía crítica o problematizadora el aprendizaje se vuelve el núcleo central, el motivo que moviliza el proceso y en el que el alumno adopta una actividad y protagonismo distinguible. No se trata ya entonces de una propuesta para el docente y que prescinde del educando, sino que es una construcción conjunta en la que ambos se erigen como actores positivos del fenómeno educativo.

Es así que la línea pedagógica se convierte en una categoría de análisis necesaria para pensar las prácticas comunicacionales que determinan la construcción de subjetividad de los alumnos de la educación primaria de adultos.

- El lugar del sujeto educando en la enseñanza

Lo que se hace o se deja de hacer en cada clase implica un abordaje táctico de cada encuentro educativo. En ese plano se trata de una propuesta comunicacional con el otro, un modo de articular un acercamiento entre docente, alumnos, experiencia y saberes, desde la cual se aspira a una construcción de conocimiento y formación de subjetividades. Dialogar o monologar, dar la palabra o monopolizarla, acostumbrar a la afirmación o promover la pregunta, instalar la certeza o

motivar la duda son búsquedas que postulan un alumno deseado al que se le otorga o se le deniega un lugar, se le facilita un espacio o se le circunscribe un sitio.

Si la planificación de cada clase habilita sólo un rol pasivo de escucha, de reposición, de memorización al alumno, entonces su lugar aparece como subsidiario. Se genera un hábitus de la aceptación que obstruye el autorreconocimiento y desmerece la capacidad del alumno para desenvolver otras operaciones cognitivas. Si por el contrario se fomenta el diálogo, la participación, la pregunta, la crítica se aprende protagonizando el proceso, con un hábitus que coloca al educando con una visión problematizadora.

Será clave explorar en el contraste entre la práctica y lo prescripto. La idea de abordaje con respecto al diseño pedagógico-comunicacional tiene su plasmación en lo que ocurre en clase, en la interacción entre docentes y alumnos. En el caso de una de ellas se da la circunstancia que el lugar físico en donde desarrolla la actividad no es propia. En este sentido, podemos analizar cómo se da el encuentro entre sujetos, teniendo en cuenta que el acto educativo se produce en un espacio no educativo. Aquí será interesante realizar una lectura acerca de la propuesta didáctica desde lo comunicacional.

- Construcción del sujeto en el proyecto institucional formal

El Proyecto Educativo Institucional es una instancia formal excluyente. Es una anticipación o hipótesis de trabajo sobre la propuesta pedagógica de la institución. Allí no solo se deciden objetivos sino otros aspectos curriculares de cada establecimiento. En dichos términos es imprescindible pensar que no se trata de una mera programación de contenidos sino más bien de una definición filosófico política del desarrollo institucional. Esto es clave entenderlo no sólo en virtud de lo escrito sino de su puesta en acción, lo que obliga a pensar la relación de coherencia o incoherencia entre lo prescripto y lo que efectivamente sucede.

Existen parámetros definidos acerca de lo que un establecimiento educativo se propone con respecto a sus estudiantes. Mucho más si se trata de la misma modalidad, allí se establece una serie de pautas que se asemejan unas con otras. Estas tienen que ver con el aprendizaje de

saberes, la formación de valores, la aplicabilidad de conductas. Sin embargo, existen otras que son propias a cada institución. Dicha impronta se transforma en un sello identitario a partir del cual ésta se revaloriza y se nomina como tal. Hay una construcción del sujeto que queda expresado en el currículum que cotidianamente transitan los sujetos que interaccionan permanentemente.

Las instituciones que son motivo de análisis poseen características que le son propias. Más allá de que puedan compartir ciertos ítems en la conformación del sujeto educando, también es cierto que existe una perspectiva particular.

Nuestra intención era indagar en los aspectos institucionales que apuntan a la formación del estudiante. Lo hicimos teniendo en cuenta el modo comunicacional de abordarlo ya que creemos que se trata de algo crucial. Observamos los vínculos que se proponen con el estudiante para lograr la realización de los objetivos delineados. En este sentido, es importante reconocer la mirada acerca del estudiante en cuanto al lugar que ocupan y cómo se los piensa en cuanto a sujeto con conocimiento.

- Aspectos identificatorios con el proyecto institucional

Una institución está caracterizada por una serie de rasgos que la definen como tal. Estas características se conforman en el espacio concreto, por medio de circunstancias materiales y simbólicas que se crean y recrean de manera continua. Se constituyen en el hacer de los actores que participan en un establecimiento. Allí se ponen en juego las acciones que realizan los sujetos, contribuyendo a la formación de valores, costumbres, ideologías. Dicha interacción esta ligada a un principio identitario.

Lidia Fernández afirma que la identidad institucional refiere a la definición consensuada de lo que el establecimiento es

“... a la que concurren a) la definición de su función tal como está expresa en el proyecto y el modelo institucional; b) la definición de lo que ha sido; tal como lo testimonia la novela

*institucional, y c) la definición de lo que va siendo según queda visto en las recurrencias de la acción que conforman su estilo*⁸⁰.

Todos estos aspectos contribuyen a conformar la identidad de un establecimiento de las características que estamos analizando. Se puede traducir en la manera de concebir las relaciones con los distintos actores, de organizar el espacio o de producir conocimiento. Es un tipo de identidad colectiva en la que quienes forman parte de la institución entienden que un conjunto de rasgos lo identifican y les otorga pertenencia.

*“Dichas entidades relacionales están constituidas por individuos vinculados entre sí por un común sentido de pertenencia, lo que implica (...) compartir un núcleo de símbolos y representaciones sociales y por lo mismo, una orientación común a la acción. Además, se comportan como verdaderos actores colectivos, capaces de hablar y operar a través de sus miembros o de sus representantes*⁸¹.

En estas instituciones existen construcciones simbólicas que transmiten un imaginario, que no tienen que ver únicamente con una significación positiva. La modalidad de adultos es un ámbito rico en la producción de sentidos, cuyas diferentes valoraciones y experiencias se entrecruzan permanentemente. En este sentido se ponen en juego las condiciones sociales, las diferentes franjas etarias, las experiencias de vida y las maneras de ver el mundo, entre otras variables. El ser parte de un conjunto con los mismos hábitos y valores da cuenta de una pertenencia, ya sea implícita o explícita.

Es necesario explorar en las prácticas los aspectos identitarios que hacen a la institución. Hicimos hincapié en descubrir las marcas que pueden hallarse en los dichos de los distintos actores, en los documentos institucionales o en las observaciones. En esto pusimos la mirada en las prácticas comunicativas y en los discursos que provengan de los actores que la conforman. Allí se encuentran las huellas que nos permiten ver cuáles son las características que son permanentes y le dan una autonomía que las hace distinguir de cualquier otra.

⁸⁰ - Fernández Lidia. Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós. 1998. Pág. 49. No corresponde es Lidia Fernández

⁸¹ -Giménez Gilberto. Materiales para una teoría de las identidades sociales. Frontera Norte, vol. 9. Num. 18. Julio de 1997. Pág. 17.

- Conflictos y coadyuvantes que se dan dentro del espacio

En una institución educativa sucede una multiplicidad de experiencias. Allí asisten actores que, desde el lugar que ocupan, conforman un mismo proyecto de educación. Si bien resulta insoslayable que existen asimetrías entre una y otra de las instituciones analizadas, es innegable la constitución de relaciones comunicativas y pedagógicas que sucede en ambas.

El espacio en el que se desarrollan tales prácticas es el lugar en donde se dan los conflictos y coadyuvantes que delinear la propuesta curricular. En este sentido, y siguiendo a Alicia de Alba, el currículum se transforma en la arena de puja en donde diversos sectores luchan por determinar los contenidos culturales.

En estas organizaciones existen leyes y normativas que aseguran cierta continuidad en el tiempo. Estas premisas son necesarias para asegurar la sustentabilidad del proyecto institucional. Son los directivos y docentes quienes tratan de llevarlo adelante desde el lugar que ocupan cada uno de ellos. Por su parte, los estudiantes se deben adaptar a estas normativas que son impartidas desde la institución. En esta interacción no siempre se producen acuerdos, se ponen en discusión las diferentes maneras de ver el mundo que se despliegan en el espacio institucional.

Los conflictos son entendidos como las tensiones que se producen en el intercambio comunicacional y que dan cuenta de los distintos intereses en pugna. Dicha conflictividad aparece cuando existen diferencias entre sus actores, ya sea en las prácticas como en lo discursivo. Un aspecto central es la experiencia previa de los estudiantes, la cual se presenta como un elemento vital, pues la carga simbólica (por lo general estigmatizante) que traen consigo denota un potencial conflicto a resolver. En tal dirección habría que decir que el modo en que cada institución resuelve esa y otras situaciones concretas o potenciales indica una forma de encarar comunicacionalmente las particularidades del espacio.

Estos conflictos atraviesan problemáticas de distinta índole. No solamente atañe a lo que ocurre estrictamente en el espacio educativo, tiene que ver con las condiciones y el contexto social que atraviesan a dichos sujetos. La población que asiste a la educación de adultos tiene particularidades que son coincidentes con el resto de la comunidad lindante. En gran parte se trata

de una comunidad con problemas económicos, laborales, sociales. La falta de trabajo, la violencia familiar, el embarazo adolescente, el desarraigo pueden ser cuestiones que estén presentes en el sujeto que asiste a la educación primaria de adultos.

Por otra parte, en la educación de adultos existen potencialidades que revisten particularidad como producto de las condiciones que la caracterizan. Los coadyuvantes surgen en la misma ambivalencia de los posibles conflictos que aparecen en instituciones como las que venimos investigando. La riqueza de estos espacios radica en la diversidad; las edades de los estudiantes oscilan de la adolescencia a la adultez, pueden tener roles familiares diferentes (padre, madre, hijo, etc.), situaciones laborales distintas. Estas circunstancias que pueden ser fuentes de conflicto también pueden ofrecer atisbos positivos en lo que hace a lo comunicacional. Son sujetos con historias personales complejas, y que si bien pueden tener carencias similares, las vivencias les otorgan una impronta particular. La interacción de estos actores (estudiantes, docentes, auxiliares) se produce en la riqueza de dicha diversidad y es a la vez un factor productivo de la misma.

Existen aspectos facilitadores que son propios de esta modalidad y que repercuten en las prácticas de comunicación. La disponibilidad horaria y las características de ingreso resultan claves al momento de definir las condiciones del establecimiento para graduar los niveles de accesibilidad. En algunos casos más flexibles que en otros, pero sin ninguna duda más contemplativas con respecto al estudiante que proviene de una trayectoria escolar trunca. En este sentido, es interesante explorar las diferencias que surgen en los espacios que son motivo de análisis.

La infraestructura edilicia ofrece otra variable de análisis importante respecto a coadyuvantes y conflictos. En este sentido es posible observar cómo aparecen las instancias comunicativas en un ámbito que tiene particularidades acentuadas no por ser lo que es ediliciamente sino por lo que cobija en términos de proyecto. El hecho de que una de las instalaciones no sea eminentemente educativa (es decir en su propuesta inicial, que se trata de un espacio de administración pública) nos da la posibilidad de explorar la diferencia entre ambas.

El análisis de los coadyuvantes nos permite observar rasgos positivos surgidos de lo educativo bajo su propuesta comunicacional. Las potencialidades pueden gestarse en las condiciones del

espacio, en las relaciones interpersonales, en la práctica educativa o en los objetivos del establecimiento. Es necesario explorar en todas las dimensiones que la construyen y que pueden significar una instancia que contribuya a enriquecer los procesos de educación y formación de subjetividades.

- Representaciones hacia fuera y dentro del espacio de los sujetos educandos

En el análisis de las prácticas pedagógicas y comunicacionales aparece la dimensión de lo simbólico como factor interviniente en las relaciones entre pares. Es constitutivo de las instituciones sociales ya que le dan un sentido de significación, ordenando y organizando la percepción de quienes forman parte de ella.

Una institución educativa parte de premisas de las que difícilmente alguna que se defina de ese modo pueda prescindir. La educación ocupa un lugar relevante en la sociedad, teniendo como objetivos primordiales el otorgamiento de herramientas que permitan comprender y actuar ante ciertos fenómenos. La escuela es considerada una institución básica dadora de conocimientos y saberes. Se trata de una institución que durante toda la modernidad tuvo un protagonismo excluyente, dejando al margen a todo lo que no se encuentre encuadrado dentro de lo formal. En la actualidad persiste dicha representación, aún cuando existen distintas posturas al respecto.

Las representaciones se pueden encontrar en distintos niveles y desde ópticas diferentes.

Este tipo de establecimientos tienen una propia concepción simbólica acerca de los orígenes, la historia, los momentos trascendentes o actores y personajes identificados con el espacio; es lo que se denomina novela institucional.

“Es una producción cultural que sintetiza el registro que se tiene del origen y de las vicisitudes sufridas a lo largo del tiempo, haciendo particular referencia a acontecimientos críticos y a las figuras de mayor pregnancia en la vida institucional: ‘personajes’, ‘héroes’ y ‘villanos’”⁸².

Esta simbolización es parte del establecimiento y trata de ser trasplantada a todos sus integrantes.

⁸² - Fernández Lidia. Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós. 1998. Pág. 49

“Este sistema simbólico presenta a la institución como objeto ideal, compacto, homogéneo, destinado a los más altos propósitos, a los cuales vale la pena profesar la lealtad y hasta sacrificarse por ellos”.⁸³

Para entender su significado es necesario indagar en las construcciones que se elaboran y cómo son apropiadas por parte de los interpelados. Los sujetos que transitan la institución tienen su propia mirada del mundo, lectura previa que entra en relación con dichos valores simbólicos. En este sentido, es interesante analizarlas teniendo en cuenta la incidencia que tiene en las prácticas de comunicación.

Otro punto de abordaje es la mirada propia que pueden tener los actores desde el lugar que ocupan y del que forman parte. Surgen representaciones acerca de lo que son, del grupo que integran, de la propia institución. Al pertenecer a un mismo ámbito, en el que a diario comparten el lugar, incorporan figuras simbólicas que toman de la misma institución o que son elaboradas en conjunto. Tienen que ver con lo que significa la educación, su lugar en la escuela, sus tareas a realizar, sus aspiraciones personales y sus frustraciones, entre otros aspectos. En estas representaciones se proyectan sus metas personales, tanto laborales como familiares, sentimentales o económicas. El tránsito en el establecimiento escolar es, por lo general, un puente para el porvenir del estudiante.

Creemos que es importante explorar las valoraciones simbólicas que tienen con respecto a los sujetos que se encuentran fuera de los espacios. Tiene que ver con quiénes se hallan cercanos al entorno y tienen distintas relaciones con los que son parte del establecimiento; familiares, vecinos, instituciones cercanas, habitantes del barrio en donde se localizan enclavadas las sedes educativas.

Por lo general, se trata de una modalidad en donde los estudiantes portan una carga estigmatizada. Quienes asisten a estas instituciones provienen de una trayectoria escolar complicada y fuera del ritmo social establecido, con todo lo que significa el peso de no poder culminar los estudios en el lapso “predeterminado”.

⁸³ - Yentel Nora. Institución y cambio educativo: una relación interferida. Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires. pág. 24.

Para realizar el rastreo de este ítem aprovecharemos las instancias que prevemos para su análisis. Los documentos institucionales nos ofrecen las concepciones acerca del rol institucional y de sus integrantes. Con una mirada propia acerca de su pasado, presente y futuro. Nuestra búsqueda pasa por rastrear la manera en que el establecimiento se ve a sí mismos frente a acontecimientos y problemáticas que ocurren en este contexto. Las entrevistas contribuyen en este sentido, advirtiendo las marcas en lo discursivo en estos aspectos. Será interesante contraponer las voces de acuerdo al rol que ocupan en estos espacios y sus relaciones con los demás actores.

A través de las observaciones que realizamos en los primeros encuentros fue importante reconocer en el discurso y las acciones las representaciones que circulan en este ámbito. Estas pueden encontrarse en situaciones que pueden ser tomadas como naturales pero, sin embargo, una atenta observación nos puede arrojar datos singulares; desde el vocabulario hasta la manera de ubicarse en el espacio o las posturas corporales son importantes al respecto.

Por otra parte, una de nuestras intervenciones tiene como tema desarrollado en clase “las representaciones producidas en las instituciones sociales”. La misma tiene como propuesta la realización de un trabajo práctico con la finalidad del reconocimiento por parte de los alumnos de los simbolismos que se dan dentro y fuera del establecimiento. Se trató de una pregunta disparadora que se problematizó con los alumnos a partir de lo cual trabajaron una producción en afiche con todas las miradas que reconocían hacia ellos desde el exterior e interior de la institución.

- Objetivos institucionales con respecto al alumno y modos de alcanzarlo

Un establecimiento como los que estamos analizando representa a una de las instituciones que son consideradas como fundamentales. La escuela realiza un recorte acerca de los saberes socialmente validados, incorporando en el estudiante las herramientas necesarias para poder desarrollarse en la práctica concreta. Toda institución se traza objetivos con respecto al alumno y desarrolla distintas estrategias para llegar a la meta esperada.

Sabido es que uno de los objetivos principales de una institución educativa pasa por lo pedagógico. Más allá de que la tarea alfabetizadora es el eje del proyecto existen otros aspectos que no son menos importantes y que son parte de la anterior, como lo pueden ser los valores y conductas. La cuestión a abordar radica en los modos que se intentan para alcanzarlo. En este sentido, lo comunicacional cobra un valor esencial por cuanto es la instancia por medio de la cual se buscan alcanzar los objetivos institucionales. El camino para llegar a éstos se da, de manera ineludible, en el encuentro con los sujetos.

La propuesta de comunicación delineada por la institución despliega una estrategia a partir de la cual nos puede develar una manera de educar. Esto lo podemos observar en la predisposición de apertura de los directivos, a la vocación de diálogo por parte de los docentes, y a las relaciones que se produzcan en la práctica cotidiana entre los distintos actores que conforman el universo que es motivo de esta investigación.

El aprendizaje requiere una forma de producir significación y, por lo tanto, conocimiento. De esta manera, una institución que tenga como planteo central la formación de sujetos críticos debe tomar ciertas posturas con respecto al modo de abordarlos. Esto es traducido en un perfil comunicacional para llegar a esos objetivos. Por el contrario, cuando la postura no tenga que ver con la problematización de las acciones la manera de interpelar a los sujetos no será la misma. Por eso es que puede resultar de interés describir lo ocurrido en ambos espacios para marcar las similitudes y diferencias.

Más allá de que todos los objetivos conllevan una arista comunicacional existen algunos que tienen que ver estrictamente con este aspecto. Fue interesante interrogar sobre la perspectiva de comunicación que un espacio tiene para con sus alumnos. La propuesta del establecimiento con respecto al modo de acercamiento con los educandos. Esto implica observar cómo se propone la relación entre los sujetos, la intención de incluir al estudiante en el proyecto y la valoración entre pares.

Las técnicas que utilizamos son de relevancia para interpretar de modo fehaciente el modo comunicacional de llegar a los objetivos. Desde lo documental se plantea una postura con respecto a los objetivos, que son pedagógicos pero también comunicacionales. Esta perspectiva

es contrastada por las instancias empíricas que hemos planificado. Las observaciones e intervenciones que realizamos son fuentes imprescindibles para llegar a argumentaciones concretas.

- Formas de interpelar a los sujetos institucionales

En toda institución se producen intercambios entre los distintos sujetos sociales que forman parte de la misma. Mas allá de que cada una responde a determinadas características podemos convenir que intervienen actores con roles determinados. En la interacción de estos sujetos se puede observar el modo de interpelar. Dicha interpelación debe traducirse en un acto educativo. Esto se producirá –como dice Nidia Buenfil Burgos- cuando de dicho momento interpelativo se incorpore algún contenido valorativo, conceptual o conductual, que modifique o acentúe los saberes o las prácticas del sujeto.

Cuando en un espacio concreto intervienen distintos actores, produciéndose situaciones comunicativas, hay producción de sentido. Por eso es que la interpelación, como modo de abordar al otro sujeto, se da en todo momento. En los establecimientos que son motivo de análisis observamos las maneras en que dichos actores se dirigen los unos a los otros.

La institución escolar tiene como tarea prioritaria transmitir los objetivos que cree pertinentes para los estudiantes. Éstos no tienen que ver únicamente con conceptos, sino también con valores y conductas que permitan al sujeto desenvolverse en la práctica cotidiana. En este sentido, la tarea del cuerpo docente consiste en lograr que los estudiantes puedan aprehender estos saberes. Una tarea de importancia para nuestra investigación resulta la visualización de aspectos que puedan dar cuenta de la manera en que los estudiantes son interpelados.

Otro punto de interés para nuestra investigación es la relación que se da entre los mismos educandos que forman parte del proceso. La educación de adultos es una modalidad que incluye a sujetos de distintas franjas etarias y con historias particulares. Esta complejidad da cuenta de un escenario en el cual las relaciones producidas pueden arrojar descripciones ricas para analizar, en la cual la misma identificación social o biográfica puede funcionar como elemento de interpelación.

Mas allá de las relaciones es importante analizar, también, cómo el espacio interpela a los sujetos. En este punto tenemos que tener en cuenta, como se ha mencionado varias veces, que las instituciones comparadas en nuestro trabajo tienen características diferentes, hecho que dispara distintos modos de interpelación.

- Formas de referirse a los sujetos institucionales

En todo espacio las interacciones entre sujetos producen sentido, y referencias de unos sujetos respecto a otros. Dentro del mismo se encuentran actores sociales que poseen expectativas, objetivos o necesidades que terminan construyendo una gama de significaciones. La institución es el espacio concreto en donde se dirime una puja, un lugar en donde se concreta cotidianamente la negociación. En una palabra, la discursividad resulta una dimensión de singular importancia ya que junto a la experiencia construye realidad.

En un establecimiento educativo circulan discursos sociales que provienen de la totalidad de actores que integran dicho espacio, docentes, alumnos y todos aquellos que formen parte de ésta. Existe una negociación que se encuentra implícita, poniendo en juego los intereses en pugna.

“Cada proyecto, articulado a determinadas formaciones discursivas, produce una interpretación del mundo, de la vida, y de lo educativo, de acuerdo a intereses, expectativas y sentidos diferentes”⁸⁴.

A los fines de nuestra investigación pusimos nuestro interés en la descripción de las maneras de referirse a los sujetos que se hallan en los establecimientos educativos analizados. Primeramente nos interrogamos por la discursividad emanada desde la propia institución. Analizamos los documentos institucionales a los fines de identificar la manera de nominar no sólo a los estudiantes sino también a los restantes actores pertenecientes a la comunidad escolar. En este punto tuvimos en cuenta que los directivos y personal docente representan de alguna manera a la institución. Es decir, en el discurso de éstos se encuentra la huella discursiva del establecimiento.

⁸⁴ -Huergo Jorge. Hacia una genealogía de comunicación/educación. Rastreo de algunos políticos-culturales. EPC. La Plata. 2004. Pág. 37.

No es lo mismo, por ejemplo, referirse al estudiante de una manera u otra, con la carga valorativa que dicha referencia puede tener.

Indagamos este punto en ambas instituciones para poner en cuestión a través de la tarea descriptiva las similitudes y diferencias. Al ser establecimientos con distintas características creemos que se encontraron una de las claves para entender cómo opera este punto en formación de la subjetividad de los estudiantes.

A su vez, fue interesante observar las maneras de referirse adoptadas por los mismos estudiantes con respecto a docentes, directivos y pares. En este sentido se debe tener debida atención al lugar ocupado dentro del espacio. La construcción de autoridad en términos discursivos así como el reconocimiento diferencial de los sujetos y las relaciones que se establecen entre ellos puede ser rastreada en la forma en que se declara respecto a ellos.

Análisis de los documentos

CEA 726

- Espacio diseñado, recorrido, representado

En relación al espacio diseñado los documentos del CEA no especifican más que el cumplimiento de necesidades básicas para la recepción del fenómeno educativo: mesa, sillas y baño. Por lo tanto no se trata de lugares con una finalidad eminentemente educativa ni escolar, sino que son instituciones sociales ancladas en distintas comunidades que se disponen para brindar servicio educativo local. En este sentido, al ser un centro no nucleado con secciones rotativas el proyecto no se desarrolla sobre un lugar puntual ni permanente sino que va variando de acuerdo a la demanda de matrículas en las distintas comunidades en las que se encuentra (fundamentalmente de Gorina y Hernández), lo cual queda más que claro en el proyecto. Sí existe en el PEI (Proyecto Escolar Institucional) una descripción muy detallada de los barrios donde funcionan las diversas secciones del servicio, apuntando en ellas las características infraestructurales de la zona, así como su historia y sus necesidades. En esa cuestión se puede

marcar la clara disposición del CEA 726 a intervenir en contextos complejos, atravesados por la desigualdad estructural.

Por lo dicho anteriormente, los espacios recorridos remiten a lugares de profunda identificación local, puesto que allí la matrícula accede por las diversas redes socio institucionales articulados en cada zona. De este modo, la manera de transcurrir cada espacio induce a la familiaridad con el entorno así como a una cierta facilidad de alcance. Al tratarse de servicios rotativos, cuando la matrícula desciende por haber satisfecho las necesidades de un determinado sector, la sección se redirecciona hacia otro espacio donde la matrícula se incrementa o dónde los vecinos muestren la demanda de la misma. Por esto, salvo en excepciones que se han mantenido con el tiempo (como La boyera), el espacio recorrido tiende a desandarse en cuanto el servicio se levanta.

Respecto a lo simbólico, el CEA (en sus diversas secciones) se referencia como un lugar de nuevas oportunidades (respecto a lo educativo) que no se propone como una opción compensatoria y de resarcimiento de un faltante sino como un lugar de satisfacción del legítimo derecho a educarse, según lo marca en su fundamentación el propio “Proyecto anual Integrador de 2011”⁸⁵

- Usos y significaciones del tiempo

En términos temporales el CEA 726 busca adecuarse a las posibilidades de acercamiento de su matrícula. La cantidad de días, el horario en que se desarrollan los encuentros y la extensión temporal del mismo se ajusta a dichas posibilidades. Según lo marca el PEI dicho uso del tiempo se postula desde una perspectiva flexible que busca adaptarse al contexto socio histórico de los sujetos que componen la matrícula y no al revés. En el mismo PEI se habla de los determinantes duros del sistema escolar, se menciona como una de las necesidades del proyecto la de innovar sobre “los límites temporales duros” para que se pueda desarrollar una propuesta de inclusión. De

⁸⁵ - En su primera página: “La educación es un bien social y es un derecho humano. A través de ella se imparte y distribuye más justicia social”. En este sentido, al desarrollarse mayoritariamente en espacios de la comunidad civil de sectores socioeconómicos bajos, su significación se enraíza en el estar donde la población lo demande y no donde el sistema lo determine⁸⁵. Y si bien el CEA 726 es de manera evidente e innegable parte del sistema formal, se constituye simbólicamente como una propuesta alternativa para quienes de un modo u otro han sido excluidos por el propio sistema.

hecho en la misma fundamentación del proyecto el tiempo adquiere un valor manejable en función de los sujetos y no de la propia institución “El proyecto apuntaba al traslado del servicio a organizaciones comunitarias de base con tarea social en la zona, a la ampliación de la oferta de horario de cobertura educativa (tarde-noche), a brindar la posibilidad de inclusión en el sistema a aquellos que no podían asistir a la escuela todos los días (...)”. Dicho manejo del tiempo adquiere una profunda significación en términos de inclusividad, tornándose en uno de los principales coadyuvantes para la efectividad del proyecto.

- Propuesta pedagógica (el sujeto planteado y aspirado en la propuesta)

En el marco de la propuesta pedagógica de corte netamente constructivista y de orden freireano, los sujetos son pensados desde un lugar contextualizado, ubicable socio históricamente. En este sentido, se piensa un sujeto atravesado por experiencias precedentes y saberes previos que no deben ser desechados como inútiles ni subestimados. Según se menciona en el Proyecto anual integrador, sobre su perspectiva de abordaje “El paradigma indispensable para abordar la particularidad del sujeto adulto, con experiencias de vida y saberes que deben ser integrados a la construcción de la ciudadanía, la libertad, el proyecto individual y colectivo, es el compromiso pedagógico” De esta forma, no se afronta a una tabla rasa, ausente de competencias y contenidos preexistentes, sino a un educando que en vistas del sistema escolar debe formalizar constructivamente lo que ya sabe con lo que se le enseña para desarrollar una forma de apropiación particular.

En el marco del PEI 2008⁸⁶ la institución postula su mirada pedagógica desde un lugar de consciencia de la realidad y transformación de la misma, sin descuidar los contenidos básicos demandados por la DGCYE. Según señala, el mismo se propone “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, que determinó su práctica haciendo propia la concepción pedagógica de Freire que redefinió los roles de docente y discente”. En esta línea, se asume de manera flagrante una perspectiva de

⁸⁶ -Al momento de requerir documentación sobre la institución permanecía como el proyecto institucional vigente.

educación popular que se sitúa en un lugar crítico de la realidad desde el cual supone la formación de sujetos del mismo tenor.

Cuando se trata de pensar el sujeto aspirado en la propuesta pedagógica, el mismo se corresponde con el objetivo planteado institucionalmente en el PEI. En el proyecto anual integrador (PAI) se señala que “(...) se intenta dar lugar a la educación de sujetos críticos, capaces de reconocer sus aptitudes que les permitan transformar su entorno y sus relaciones externas e internas⁸⁷”. De este modo queda claro que la propuesta se diferencia de las lógicas compensatorias criticadas en el mismo documento en cuanto no trata que el sujeto complete una serie de contenidos faltantes con el único objetivo de que se incorpore a instancias superiores del sistema, sino que se piensa en un sujeto con un potencial analítico de las relaciones sociales y posibilidades de intervención de la realidad. Dicho de esta forma la mirada pedagógica es fundamental en la conformación de subjetividades, en tanto su planificación parte de una postura política de la realidad que se propone el alcance de un sujeto y no el relleno de contenidos faltantes en el mismo.

- El lugar del sujeto educando en la didáctica de clase

En todo momento el lugar del sujeto supone una posición netamente activa, de un autodesarrollo sostenido y fomentado por el docente, algo inicialmente marcado en el marco conceptual del PAI (Proyecto Anual Integrador) como objetivo prioritario: “El alumno será el protagonista, su papel será activo. Por ello, será esta una propuesta pedagógica dinámica que admite las modificaciones necesarias en función del fin último: el aprendizaje del alumno”. Lejos de dar un espacio marginal a la autonomía de saberes y de soslayo de sus capacidades, el CEA 726 habilita la ocupación de un término imprescindible del propio aprendizaje. Como bien se marca en PAI en la primera

⁸⁷- El Proyecto Educativo Institucional es el documento en el cual se especifican los lineamientos generales del establecimiento educativo. Allí constan los objetivos, la perspectiva pedagógica, los recursos humanos y materiales, El PEI se corresponde con los principios con los que la comunidad educativa del establecimiento debe regirse. El Proyecto Anual Integrador (PAI) es la planificación de un trabajo en el que se integran los conocimientos vertidos durante el ciclo lectivo. Allí se vinculan las asignaturas de manera que en las expectativas de logro puedan plasmarse los valores actitudinales, procedimentales y conceptuales requeridos.

propuesta pedagógica, la institución intenta “Facilitar la participación y el protagonismo del alumno”.

- Construcción del sujeto en el proyecto institucional formal

La institución se propone desde el plano formal la formación de sujetos críticos y transformadores de su realidad a partir de la asunción de conciencia de la misma. En este sentido se piensa en un sujeto contextualizado y activo, que se comprometa socialmente con sí y con su comunidad. Según lo marca el PEI en la fundamentación de su contenido, acerca de “Para qué realizar el proyecto”, su esencia se basa en la posibilidad de socializar el proyecto, hacer de él una construcción colectiva “Conformar redes sociales, atendiendo a que las articulaciones interinstitucionales e intersectoriales son estratégicas desde nuestra perspectiva. No adueñarse del proyecto, estar dispuesto a compartir desde el discurso y las prácticas, y otorgar al otro libertad para trabajar, aunque al principio no sepa bien qué hacer con ella. Todo proyecto, como proceso dinámico, siempre es inacabado. Siempre queda mucho por hacer, por corregir, por reformular, por mejorar, y ello sólo será posible teniendo una mirada crítica sobre el quehacer diario, juntándonos, debatiendo, problematizando acerca de las cosas que nos pasan e incorporando nuevos actores”. Tal como se expresa en la cita precedente, la naturaleza crítica del proyecto no surge desde una mirada posicionada en el sujeto individual sino en el sujeto colectivo, de la cual cada educando forma parte y se constituye como tal en el proceso educativo.

- Relaciones interpersonales (docentes-alumnos; alumnos-alumnos; etc.)

A la hora de abordar lo comunicacional y relacional nos tenemos que atener sin ninguna duda a lo desarrollado en el Proyecto Educativo Institucional. En el caso del CEA nos tenemos que referir a uno de los conceptos vertidos en este documento y que parece ser central en el proyecto de dicho centro. Se trata de desechar la perspectiva compensatoria y hegemónica de la educación de adultos y centrarse en la redefinición de los roles entre el estudiante y los docentes, apoyándose en el pensamiento freireano de la educación. Esto implica no despreciar los saberes previos de

los alumnos e incorporarlos para conjugarlos con la propuesta curricular, plantear un sujeto activo, capaz de construir sus propios conocimientos. Un sujeto situado socio históricamente, con problemáticas concretas. La apuesta es afrontar la práctica educativa desde el diálogo, promoviendo el intercambio permanente entre las partes.

Esta intención valora los conocimientos y los pone en un plano de importancia. Esto se evidencia en el cuidado de no descontextualizar el aprendizaje teniendo en claro *“la responsabilidad que implica proporcionar a nuestros alumnos los instrumentos semióticos de mediación – lectoescritura, iniciación al cálculo matemáticos y formas científicas de conceptualización, como herramientas para interpretar la realidad y transformarla”*. Establecer un contrato pedagógico que partan de los intereses de los alumnos y puedan ser adaptados a los contenidos de los programas es establecer una comunicación basada en el respeto e interés por el educando. Esto también se ve plasmado en los objetivos de la currícula, al buscar poner en práctica los conceptos a través de las situaciones que ocurren en la cotidianidad.

Esta mirada también se complementa en la propuesta a participar del proyecto hacia todos los sectores que quieran aportar en el discurso, la práctica, para ser parte e incidir en la conformación del proceso. Partiendo de esta premisa el CEA se propone formar sujetos con conciencia crítica, que se encuentren capacitados para transformar su propia realidad. Para que ello sea posible – afirma el proyecto integrador del centro- es necesario construir espacios democráticos.

- Conflictos y coadyuvantes que se dan dentro del espacio

En el análisis de conflictos y coadyuvantes de la institución es muy importante para entender lo primero que se pueda observar la descripción socioeconómica de la matrícula de la institución y de los espacios en los que las diferentes secciones se desarrollan. En este sentido, sin necesidad de especificar cada uno de los casos señalados en el PEI, lo que se encuentra es la reiteración de contextos empobrecidos, periféricos en relación a la zona centro de la ciudad de La Plata, con diversas problemáticas básicas en la composición infraestructural y una constitución económica de clase generalmente baja. En relación a esa descripción, y de manera coherente con los objetivos

de la propuesta educativa (y en virtud de lo antedicho de profundo contenido político), las problemáticas particulares se encuentran enmarcadas por las características negativas que dan cuerpo al contexto mencionado. Es así que los casos deben ser entendidos no como el resultado aleatorio de trayectorias particulares sino como producto de un sistema que margina y aglomera a quienes margina. De allí la lógica demanda que se genera en barriadas de similares características socioeconómicas y a las cuales responde con su presencia el CEA 726. La pobreza, la carencia, la violencia de género, el desempleo, la subocupación y la sobreocupación constituyen vectores generales que se comprenden muchas veces del análisis que se desprende de la descripción social realizada por la institución.

Como coadyuvante es indudable que el PEI plantea la ubicuidad del proyecto allí donde se lo demanda. En este sentido lo que inicialmente surge como una problemática se articula como un elemento identificador del propio proyecto: la flexibilidad para abrir y cerrar secciones de acuerdo a la necesidad inmediata de cada población. De este modo el reconocimiento expreso de sus componentes al espacio en vistas de la consideración con que la institución se localiza en un determinado sitio hace a un proceso mucho más dinámico y comprometido por parte de quienes forman parte de él.

- Representaciones hacia fuera y dentro del espacio de los sujetos educandos

El proyecto hace hincapié en la construcción identitaria de los sujetos como clave para formar personas con profundo arraigo democrático. Entendiéndolo como individuo con particularidades también se lo inserta en un colectivo. El valor de la pertenencia también queda sujeto al respeto por la diversidad en todas sus expresiones. Formar la conciencia para el rechazo contra las manifestaciones discriminatorias, la tolerancia de ideas y el respeto entre distintos grupos son parte de esta vocación democrática.

Escuela 703

- Propuesta pedagógica- el sujeto planteado y aspirado en la propuesta

De acuerdo a lo surgido en el PEI existe una intención de modificar el paradigma educativo. Deja de mirarse como transmisión de información y pone énfasis en la formación de capacidades y conductas que promuevan la creatividad y la formación de valores. Aquí se plantea modificar la mirada con respecto al sujeto-educando para otorgarle nuevas herramientas que posibiliten su desenvolvimiento en la sociedad actual. Esto implica proporcionarle conocimientos para que puedan mejorar su expresividad y la comunicación con los demás. A su vez, atender a sus necesidades personales, laborales y contextuales.

En este sentido, la formación del sujeto tiene que ver con una de tipo integral; es decir, alfabetizarlo para la vida. Cuestión que implica que el alumno pueda construir su percepción frente a la realidad: sus valores morales, el respeto por los derechos humanos y la diversidad, la prevención y el cuidado para la salud, la formación crítica y el pensamiento autónomo.

- Construcción del sujeto en el proyecto institucional

El sujeto que se piensa es de una complejidad ajena a lo que habitualmente se la solía pensar. Éste es uno que se presenta como heterogéneo, constituidas por varias franjas etarias: adultos, jóvenes y aún niños. *“Es imprescindible en este sentido reconocer la heterogeneidad de los sujetos de la educación de jóvenes y adultos como punto de partida para repensar la oferta formativa. Se trata de una población heterogénea en edad, experiencia de vida, situación familiar y laboral”*. A pesar de esta variabilidad provienen en general de sectores vulnerables, con problemáticas de distinta índole: precariedad en las condiciones de vida, falta de trabajo, embarazo adolescente, inequidad social y de género, etc. En estas condiciones, lo que se busca es lograr una efectiva incorporación del sujeto, pudiendo ser contenido y educado. La apuesta es lograr por todos los medios esta premisa. *“Se nos presenta a los educadores de adultos constantes desafíos ya que hacen más acuciante la necesidad de contar con las estrategias de abordaje que contemplen estas características para posibilitar una efectiva inclusión y evitar que*

los sujetos que acuden en busca de la educación obligatoria no vuelvan a ser expulsados por el sistema educativo”.

Otro de los puntos a destacar es que se busca resolver los problemas de exclusión, por eso es que los estudiantes no sólo son considerados como sujetos portadores de conocimiento sino también productores de sentido, capaces de transformar su realidad. Se consideran destinatarios de este proyecto institucional a los jóvenes y adultos que carecen de la formación básica o que deben completar sus estudios.

- Dimensión pedagógico-didáctica

En esta dimensión este establecimiento, sin dejar de tener en cuenta los Diseños Curriculares, plantea una impronta propia. Por ello promueve la alfabetización como acceso a la cultura letrada y la educación permanente, la formación de la consciencia crítica y el pensamiento autónomo, el rescate de la memoria, el respeto por los derechos humanos y la diversidad, entre otros. Además se propone el otorgamiento de los instrumentos necesarios para el acceso al trabajo y la inserción en la comunicación local. Esta perspectiva tiene como punto conducente la formación del sujeto educativo a través de herramientas que permitan plantarse frente a la complejidad de la realidad. Parte de ello se ve en la inclusión de distintos establecimientos (por ejemplo, facultades) con la finalidad de la aprehensión de distintos saberes.

Una cuestión fundamental que aquí se presenta es la manera en que abordan los contenidos y llegan al conocimiento. En este sentido, la dimensión pedagógico-didáctica tiene profunda relevancia. Aquí se pone en juego lo comunicativo como forma de llegar al desarrollo cognitivo de los alumnos. *“El aula debe concebirse como el espacio por excelencia de la comunicación porque es justamente allí donde los alumnos ensayan, construyen y desarrollan la competencias lingüísticas, comunicativas y sociales que le permitan formarse íntegramente como personas capaces de comprender, interpretar, reflexionar, indagar, hipotetizar, argumentar y opinar”.* A partir

de esta propuesta didáctica el educando tiende a estimular el pensamiento, la criticidad, la reflexión, la argumentación, etc.

- Relaciones interpersonales

De acuerdo a lo expresado en los documentos analizados existe una intención de generar espacios de convivencia. En este punto el PEI señala cuestiones positivas y negativas. Por un lado reconoce responsabilidad y compromiso de todos los actores y buen clima para resolver conflictos. Por otro lado traza como meta mejorar los canales de comunicación e información, propiciar el trabajo en equipo y generar espacios de participación efectiva. Todos estos aditamentos, dirimidos entre debilidades y fortalezas, hablan de las relaciones interpersonales. A su vez, existe una intención de mejorar los acuerdos de convivencia planteados dentro de la institución. Esto se ve en una de las tres dimensiones que el PEI presenta como interrelacionadas: la dimensión socioeconómica (las otras son la pedagógico-didáctica y la administrativo-organizacional). En ésta se declara prioritaria la participación de los actores con actitud de apertura al cambio, la renovación de la convivencia institucional que favorezca la socialización, y la posibilidad de promover la creatividad, la libertad, la autonomía, entre otros.

En los documentos facilitados por el establecimiento notamos que hay una preocupación por mejorar las relaciones entre los mismos estudiantes. La institución está conformada por la Escuela Sede 703 y dos centros que están nucleados a ésta, el CEA 741/03 y el CEA 715/03. Es en esta última donde se realizó un proyecto educativo para lograr mejorar el relacionamiento entre los estudiantes; en el diagnóstico queda reflejado que se daban conflictos de relevancia entre los compañeros.

- Espacio diseñado, recorrido, representado

Como espacio diseñado se trata de un Nucleamiento conformado por la E.G.B.A N° 703, escuela sede, y dos centros que pertenecen a dos Centros de Educación de Adultos, 715/03 y 741/03.

Ambos son lugares compartidos con la Escuela 71 y la 62 respectivamente. Cabe consignar que en el PEI del establecimiento consta de manera detallada cada una de las sedes junto a las características del lugar.

En lo que hace al espacio representando podemos decir que es entendido como lugar donde los estudiantes vienen a culminar sus estudios. Cuestión no menor si se trata de que son chicos que cuentan con trayectoria trunca, donde la sensación de sentirse frustrado es realmente cierta. Esta situación está atravesada a su vez por la heterogeneidad, con lo cual este establecimiento se presenta también como flexible y con capacidad para contener a los estudiantes. *“Dichas propuestas curriculares reorganizaran los contenidos de nivel atendiendo a las particularidades de los sujetos y/o a los requerimientos inherentes a la formación que brindan las instituciones de cada modalidad, pudiendo agregar otros contenidos que den respuesta a dichas especificidades, aspectos que tienen repercusión sobre los tiempos y la organización institucional”.*

- usos y significaciones del tiempo

En los documentos no se hace mención específicamente a los tiempos delimitados por la institución y la manera que son utilizados. Debemos tener en cuenta que los chicos no tienen recreo y pueden ir al baño en contadas ocasiones. Estas situaciones no las pudimos encontrar registradas en ninguna clase de documento.

Por otra parte, los proyectos que son elaborados marcan cierta delimitación temporal; es decir, se trata de un diseño curricular pensado para ser llevado a cabo anualmente. Se trata de una cuestión que requiere una adecuada atención ya que en el otro espacio que analizamos (CEA 726) la temporalidad no está marcada por el calendario sino por los del propio sujeto.

- El lugar del sujeto educado en la didáctica de la clase

Como dijimos anteriormente el lugar del sujeto ocupa un lugar importante ya que este es considerado como portador de experiencias y saberes. Constitución totalmente distinta a la de una que podría denominarse tradicional, donde el estudiante es considerado como alguien que debe absorber acriticamente los contenidos. En los documentos de la Escuela 703 la mirada acerca del sujeto es contemplada a la hora de la conformación del curriculum.

Sin ninguna duda, un eje de importancia que hemos visto en distintos documentos es la preocupación por la búsqueda de autorreconocimiento e identidad. El lugar de sujetos que ocupan como parte del espacio educativo y de la comunidad en general. Uno de los proyectos de dicho establecimiento tiene que ver con la valoración del nombre de los centros educativos 705/03/471/03. Allí se busca reconocer su historia y sentido de pertenencia. *“Fomentar el arraigo simbólico, ofreciendo una identificación clara y consensuada, consolidando el espíritu de pertenencia”*. En un mismo sentido, podemos observar que en la planificación anual para el primer ciclo (2009) el proyecto inicial tiene que ver con el autorreconocimiento propio y de su contexto afectivo (reconocer el nombre, fecha de nacimiento, familiares, temporalidad, etc.)

- Representaciones hacia fuera y dentro del espacio de los sujetos educando

Las representaciones que pasan por la institución están marcadas por lo que queda estipulado en los documentos (por ejemplo, el PEI) y las propuestas de trabajo que se presentan a modo de planificación. Como cuestiones que se observan de importancia se encuentra la idea de compromiso por parte de todos los actores institucionales, con la intención de poder resolver conflictos en un clima ameno. Otro detalle que se puede ver es que se creen reconocidos como establecimiento dentro de la comunidad en el cual están insertos. La lectura realizada por la Escuela 703 es la de ser una institución abierta y flexible, capaz de realizar una apertura hacia todos los actores institucionales y no institucionales. De esta manera se sitúa en un sitio opuesto a uno de tipo rígida, incapaz de aceptar la crítica y la búsqueda de un cambio. A su vez, se ven como una escuela bien organizada, capacitada que logra mejor funcionamientos a partir de ese estado de cosas.

En otro orden de cosas se lo ve como el lugar de alfabetización. Se trata de una institución que contiene y ofrece a los estudiantes conocimientos y saberes que son aplicados a la vida cotidiana. Otra de las representaciones que están muy presentes en los documentos son las estigmatizaciones con las que vienen los estudiantes de la Escuela 703. En este sentido, esta situación fue tenida en cuenta al momento de realizar evaluaciones de tipo diagnóstica. *“... Los jóvenes, y en algunas ocasiones, los adolescentes, que ingresan a nuestros servicios educativos por haber sido excluidos por diversos mecanismos del sistema regular, también tienen representaciones de sí mismo y de las instituciones que pueden constituirse en un obstáculo para identificar sus propias potencialidades para el aprendizaje”.*

- Objetivos institucionales con respecto al alumno y modos de alcanzarlo

Los objetivos planteados en esta institución son de distinta índole. Una primera cuestión tiene que ver con alfabetizar al estudiante adulto o joven que puede iniciar sus estudios o que puede venir de anteriores experiencias educativas. Este tipo de alfabetización no se acaba en la incorporación de la cultura letrada sino que está acompañada de otros aprendizajes, como valores inherentes a los derechos humanos, el respeto a la diversidad, la importancia del ejercicio de la ciudadanía, el cuidado del patrimonio cultural y del medio ambiente, etc. Junto a ello se encuentra la búsqueda de la solidaridad y el compañerismo entre los alumnos. La inserción laboral es otra de las cuestiones planteadas en el proyecto educativo; se trata de un eje en el cual se buscan estrategias a los fines de poder concretar un anclaje en este sentido. La concepción del establecimiento para llegar a este objetivo se tiene como premisa la formación de actitudes y capacidades para la resolución de las problemáticas que al estudiante se le puede presentar eventualmente en su realidad concreta. Por ello el estudiante es considerado no solamente sujeto de conocimiento sino también portador de sentido.

- Aspectos identificatorios con el proyecto institucional

Como uno de los aspectos identificatorios primordiales que surgen de trabajos relevados se encuentra la idea de inclusión. A lo largo de los documentos se puede vislumbrar la necesidad de aceptar la incorporación de estudiantes que dejaron de estudiar o que no lo hicieron. Otro de los aspectos de vital importancia es el compromiso, no sólo de parte de los directivos y los docentes sino también de los demás actores de la comunidad de la Escuela 703. Esto incluye a otras instituciones, como lo pueden ser las cátedras universitarias que vienen a participar en el proyecto del establecimiento.

La calidad educativa también puede ser tomada como rasgo identificatorio que aparece con importancia. “Garantizar una calidad educativa que permita la adquisición de los conocimientos, las habilidades y las actitudes indispensables para posibilitar el éxito en la continuidad de los estudios en el Nivel Secundario o de Formación Profesional, si el egresado de EGBA así lo decidiera”. Esto implica la necesidad de pensar en el nuevo paradigma mencionado más arriba, en donde se apela a la formación de habilidades que vayan en busca de la creatividad, la resolución de problemas y la formación de valores.

También se busca la interdisciplinaridad entre las distintas materias como manera de tener una articulación de conocimientos y saberes, lo que en el PEI es señalado como *trabajo comprometido en equipo*; esto se puede observar en el trabajo práctico que se está realizando para el tercer ciclo, en donde a partir de un tema se pedían el desarrollo de tareas para cuatro materias: lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales.

Análisis de las observaciones

CEA 726

- Espacio diseñado, recorrido, representado

No hay un espacio específico diseñado para el CEA 726 porque funciona de manera no nucleada, es un centro que distribuye su actividad en múltiples edificios de la sociedad civil pensados inicialmente con otra finalidad, como comedores comunitarios, sociedades de fomento o

delegaciones municipales entre otros ejemplos. De este modo se puede afirmar que no hay una forma arquitectónica característica del espacio en cuestión puesto que su forma de estar donde hay matrícula interviene en una multiplicidad heterogénea de posibles asilos. Es así que no se puede hablar de un espacio diseñado, pero sí de su ausencia, lo cual puede tener un peso de carácter simbólico en los alumnos y el resto de los actores que son parte de la institución. En el caso particular de la sección Gonnet, donde hicimos las observaciones, se trata de un edificio público al lado de una plaza en la que de mañana y tarde funciona una delegación municipal con múltiples funciones administrativas. Los alumnos allí se ven rodeados de lockers que funcionan como oficinas (que cuando ellos concurren a la tarde noche ya está vacías) y deben mantenerse en el hall de entrada donde hay colocada una mesa larga con caballetes. El baño, que es la otra parte a la que concurren durante la estancia allí, está ubicado en la otra punta de la delegación atravesando un largo pasillo. Dada su función el edificio es de gran amplitud y con mucha información administrativa, aunque paradójicamente ninguna que haga alusión al centro educativo que funciona allí durante la tarde noche. Sobresale sí el hecho evidente de no ser un edificio diseñado para actividades escolares, lo cual implica un sobrevalor en los sujetos para darle al espacio esa entidad al edificio.

Como espacio recorrido el CEA 726 debe pensarse desde la particularidad de cada una de las secciones en que está dividida la institución. Al estar el CEA 726 recibiendo asilo de otras instituciones sus posibilidades de uso del edificio, la forma de recorrerlo y significarlo, están atravesadas por el hecho mismo de ser huésped del lugar, más allá de que la antigüedad adquirida del centro en diversas instituciones (como en La boyera, de Gorina, por ejemplo) pueda permitir pensar en una sensación de potestad compartida. En el caso intervenido el recorrido posible estaba bastante restringido. Se podría afirmar que el espacio recorrido es cerrado en tanto los alumnos tienen sólo una dirección posible para moverse en el mismo y no mucho más (desde el hall al baño y vuelta). Los recreos suelen desarrollarse en la plaza pegada a la delegación, con lo cual hay un uso muy específico del edificio sólo para el momento de clase y las necesidades básicas. De este modo, lo recorrido en el espacio está signado por la polifuncionalidad del espacio como un hecho restrictivo que el propio sereno (Justo) está encargado de vigilar.

Como espacio representado es notorio el peso simbólico que tiene la ausencia de un edificio enteramente propio en las posibilidades de identificación de los sujetos del centro como conjunto. Más allá de que cada seis meses se hace una evaluación colectiva con todas las secciones y sus diversos actores (lo cual pudimos presenciar), la ausencia de un edificio único genera un suerte de atomización difícil de sortear, haciendo que la identificación se dé más con cada sección en específico (y con su docente) que con el centro en sí. Si bien reiteradamente se afirma desde el proyecto esta característica como un aspecto nodal y ventajoso del CEA 726, en términos de pertenencia resulta un efecto más de vinculación con la institución que da asilo que con el CEA mismo. En el caso que observamos puntualmente hay una especie de asepsia del espacio por la función originalmente administrativa que cumple, lo cual hace que no haya huellas del CEA 726, como carteles, dibujos u otro tipo de marcas que den cuenta de una forma de apropiación del espacio. La sensación de inquilinato en ese sentido se ve representada en bromas o comentarios de los alumnos o la propia maestra, que no pocas veces recuerda la necesidad de cuidar el espacio para que les siga siendo concedido. Por otra parte pesa en la representación el hecho de no haber sido el espacio diseñado como “una escuela”, lo cual por un lado descontractura el encuentro educativo al sacarlo de ámbitos habitualmente atravesados por marcaciones infantiles (incluido el propio mobiliario), y por otro hace a la lógica de diferenciación/ identificación de habitar un espacio distinto a lo corriente.

- Usos y significaciones del tiempo

El tiempo en el CEA 726 pareciera ser uno de los principales aliados. Los alumnos se permiten administrar la clase para resolver o preguntar a la docente las veces que lo necesiten. Se observa un trabajo descontracturado, sin apuros y signado por el proceso de enseñanza aprendizaje más que por aspectos administrativos determinados. Hay horarios de entrada y salida, pero funcionan más como orientadores que como condicionantes, en tanto que la flexibilidad del espacio en ese sentido procura sostener y no marginar al alumno. Durante el momento de clase las reglas dadas hacen que los alumnos dispongan también de tiempos de carácter inconsulto, como para ir al

baño o atender una llamada, las cuales no son arbitradas por la docente sino por el propio sujeto. Tales detalles generan un ambiente de comodidad que no fuerza la instancia de enseñanza como tiempo determinado sino como tiempo necesitado. El sistema no muestra índice de repitencia sino objetivos de aprendizaje, lo cual hace que el tiempo de cada alumno pueda ser diferente, y si bien todos avanzan más o menos al mismo ritmo en cuanto a contenidos, cada uno puede ser remitido o evaluado sobre aspectos diferentes según sus avances.

Por otra parte la alternancia de los encuentros pareciera funcionar como un incentivo para los alumnos, quienes parecieran esperar que llegue el día para ir a clases, así como también lo mismo resuelve o facilita cuestiones de índole laboral o familiar. Dadas las mencionadas características, el tiempo funciona significativamente como un coadyuvante del proceso de enseñanza aprendizaje que puede ser flexibilizado o ajustado a las necesidades de cada alumno en cuanto a los casos particulares.

- Propuesta pedagógica (el sujeto planteado y aspirado en la propuesta)

La propuesta pedagógica es evidentemente constructivista, en cuanto en todos los casos muestra la inquietud de que sea el propio sujeto quien construya conocimiento y se apropie del mismo. En este sentido es particularmente interesante observar que no se deslinda al sujeto del proceso sino que se lo insta permanentemente a ser quien asuma su aprendizaje de modo consciente. Las observaciones permitieron ver cómo se buscaba permanentemente la conexión de saberes previos con nuevos saberes, utilizando la realidad propia y la actualidad como mediadoras. La lógica de la denominada educación popular, asentada en que el sujeto construya su aprendizaje a partir de comprender su propia realidad, se veía reflejada en la insistencia de la docente por lograr que los alumnos puedan indagar, cuestionar, reflexionar y razonar sobre los contenidos trabajados, haciendo base siempre sobre contenidos que los involucraban directa o indirectamente. De este modo fue visible cómo la docente actuaba de orientadora de los diálogos de clase sobre los temas tratados, tratando de generar una forma de apropiación basada en la comprensión como operación central.

- El lugar del sujeto educando en la didáctica de clase

En la clase los alumnos ocupaban un lugar absolutamente central, en cuanto que permanentemente se trataba de que participen, opinen, pregunten, discutan o replanteen los diversos contenidos. En un caso en que estaban haciendo lectura comprensiva de texto la docente avanzaba de párrafos tratando de que los alumnos identifiquen el tema central y desarrollen las ideas principales, las cuales luego eran vinculadas con temas de actualidad y se re direccionaban en temas de debate. En matemáticas se buscaba que sacaran porcentajes y proporciones en base a un texto sobre índices de mortalidad infantil que luego eran también insumos de reflexiones. Todo el tiempo los alumnos eran colocados en un lugar de interpelación, donde el contenido no se posicionaba como un valor en sí sino como un disparador de operaciones mentales y de construcción de argumentaciones diversas.

La didáctica de clase propiciaba el diálogo y la participación, generando que los alumnos no se disiparan ni desentendieran de la misma. La docente permitía preguntas permanentemente e incluso las alentaba, así como la intervención de los alumnos, incluso para cuestionar lo que ella misma estaba desarrollando. Era notorio en las observaciones cómo la clase estaba pensada de un modo tal de que los alumnos se vieran involucrados en su desarrollo, no sólo en la resolución de problemas sino también en distintas formas de intercambio.

- Construcción del sujeto en el proyecto institucional formal

Se pudo observar en la docente la inquietud por hacer que los alumnos se sientan reconocidos y respetados. Tal afirmación se basa en principio en el lugar asignado a los alumnos en el desarrollo de las clases, en las cuales siempre resultaban protagonistas no casuales de las mismas. De tal modo, se puede afirmar que se intenta construir sujetos participativos, conscientes de su realidad y con una valoración positiva sobre ellos mismos como sujetos. En todo momento se pudo observar la preocupación de la docente por referirlos de una manera alentadora, reconociendo los

esfuerzos realizados por los alumnos para asistir a clases, realizar las tareas o participar en las diversas dinámicas.

Si bien lo anteriormente mencionado quizá constituya la impronta de la propia docente, su observación es el único indicador del proyecto institucional para evaluar qué tipo de sujeto se intenta construir, siendo la suma de sus modos una estructura pedagógica desde la que se posiciona para facilitar la formación del alumno en un determinado sentido. Como representante de la institución, la docente orientaba sus esfuerzos a que los alumnos se sientan y se muestren capaces de participar y reconocer su propio proceso de aprendizaje, lo cual quedó visto en las relatorías de las diversas observaciones.

- Relaciones interpersonales (docentes-alumnos; alumnos-alumnos; etc.)

La relación entre la docente y los alumnos era de profundo diálogo y observable respeto. Los alumnos en todo momento reconocían su lugar de autoridad pedagógica del espacio pero de un modo mucho menos formal que lo acostumbrado. Las reglas convenidas en el espacio (tomar mates, ir al baño sin necesidad de consultar pero sin eternizarse, utilizar el celular sólo lo estrictamente necesario) facilitaban un ambiente distendido pero de trabajo permanente. La docente mostraba inquietud hacia cada uno de los alumnos y se dirigía a ellos de modo coloquial pero respetuoso, lo mismo que ellos hacia ella.

Lo mismo ocurría entre los alumnos, quienes en todo momento mostraron afinidad entre sí, e incluso confianza para disentir en clase entre ellos sin que signifique motivo de enojo de parte de nadie. Si bien no todos mostraban la misma relación entre sí, no se podían observar tampoco rispideces ni enfrentamientos. Los alumnos no mostraban ni timidez ni temor para preguntar o participar de cualquier modo en el desarrollo de la clase, lo cual muestra una especie de sensación de seguridad, donde sus dichos no son ni desacreditados ni desoídos, sea por la docente como por parte del resto del curso.

Es interesante observar que los intercambios se daban mediante diversos modos de comunicación, como por ejemplo el lenguaje de gestos y señas, muchas veces utilizados para no

interrumpir a otros o simplemente para pasar desapercibidos ante el resto. Por otra parte se veía cómo lo tácito figuraba un modo de comunicación pre acordado en las relaciones, como cuando la docente señaló que eso no era como con los profesores de la secundaria, haciendo alusión a la responsabilidad que le cabía a cada uno en el desarrollo de su propio aprendizaje. En este sentido resultó muy potente lo que se instaló como espacio de comunicación para los vínculos, en tanto existía una base normativa de acuerdo común para el espacio formal pero, las formas de intercambio se situaban en el orden de lo coloquial o informal. El respeto y el compromiso hacia el otro y hacia el proyecto aparecen como los grandes ordenadores de las relaciones establecidas, siendo visible ello en los reparos de la docente para tomarse una licencia o en los alumnos a la hora de indagar, participar o realizar las tareas. En todo momento la sensación de ser conscientes del objetivo común pareciera ser el gran articulador del modo en que se dirigen unos a otros.

- Conflictos y coadyuvantes que se dan dentro del espacio

No se observan conflictos entre los alumnos para el desarrollo del espacio sino más bien conflictos particulares que pueden afectar la estancia de cada uno en el espacio en sí. Al escuchar u observar a los alumnos se pudo dar cuenta de situaciones personales vinculadas a carencias materiales, paternidades prematuras, obligaciones de orden económico, etcétera. Por otra parte también fue registrable el hecho de cómo la trayectoria escolar anterior afecta la confianza en sí mismos de un modo en que muchos de los presentes refieran a ella en modo reiterado, realizando afirmaciones del tipo “para esto no sirvo” o “no me va a salir”, o incluso que la docente se viera en la necesidad de hacer notar la capacidad para poder hacerlo.

En relación a los coadyuvantes es evidente que el modo semi personalizado en que se llevan adelante las clases y el nivel de confianza generado para que los alumnos se animen a participar resultan fundamentales. Más allá de todos los aspectos facilitadores desde lo administrativo vinculado a los horarios y días para acudir a clase, el modo en que se distribuyen y acomodan, la

estrecha relación lograda con la (única) docente y la perspectiva pedagógica de la misma generan que los alumnos se desenvuelvan con una notoria confianza en sí mismos.

En primer lugar la posibilidad de que los alumnos estén agrupados en una misma mesa que a decir de uno de ellos semeja “una familia”, permitiendo compartir desde chistes hasta preguntas y respuestas de modo natural por la cercanía, y que no tiene tamaños infantiles, reconociendo la dimensión corporal de un modo distinto al tradicional. Los alumnos no son situados de modo incómodo para responder al mobiliario escolar ni separados entre sí por una cuestión de orden, sino que se reúnen de tal forma que salvo en algún momento de explicación todos quedan frente a frente para dialogar.

En segundo término la interpelación constante y el espacio simbólico concedido valoran el lugar del alumno de modo que el proceso se torne una construcción conjunta entre ambos actores del encuentro educativo. De tal manera, se puede decir que las características del espacio y del proyecto institucional propician un tipo de encuentro anclado en el diálogo, la confianza, el respeto y la responsabilidad de los diversos actores, facilitando ello el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los alumnos no son retados, descalificados, caricaturizados ni nominalizados por la docente más que por el nombre de pila, hecho que responde a los ejes anteriores.

- Representaciones hacia fuera y dentro del espacio de los sujetos educandos

Las representaciones que se construyen hacia dentro del espacio difieren contradictoriamente con las percibidas desde afuera y construidas por su trayectoria escolar anterior. Los alumnos son permanentemente posicionados en un lugar de posibilidad, de reconocimiento y de confianza. El modo en que la docente los interpela les brinda un lugar de afirmación de sus capacidades, constitutiva de la seguridad de cada uno sobre sí mismo. En este sentido, al participar y ser conscientes de sus nuevos conocimientos los alumnos puedan desarrollar una valoración sobre sí mismos que se observa en el modo desenvuelto en que se animan a intervenir en la clase.

- Objetivos institucionales con respecto al alumno y modos de alcanzarlo

Desde lo que se puede observar en las clases el objetivo institucional está centrado en que el alumno pueda construir críticamente sus nuevos conocimientos, desarrollando un proceso de concientización de su proceso de aprendizaje. Lo mismo se puede afirmar desde el modo en que la docente plantea las diversas temáticas a desarrollar y el lugar que facilita para que los alumnos se apropien del mismo. Se trata de una dinámica de comprensión de texto desde la puesta en común y la discusión sobre la misma, en base a la cual luego se van desarrollando operaciones cognitivas de diverso tipo y que luego vuelven a ser socializadas. La corrección se realiza de modo colectivo, con la docente incorporando interrogantes que los alumnos van respondiendo y a la vez siendo los mismos disparadores de opiniones y discusiones respectivas. La no sanción ni corrección excesiva, ni el resguardo de la última palabra por parte de la docente, animan al alumno a sentirse seguro y relajado, sin que ello suponga la relegación de la maestra de lugar simbólico específico.

- Formas de interpelar a los sujetos institucionales

Se podría decir que el modo de interpelación pasa por los espacios concedidos para que los alumnos tomen la palabra. Esto significa no sólo el hecho de incentivarlos con preguntas para que respondan sino que la distribución de las palabras se realice a partir de una valoración real de lo que dicen. Eso quedó claro en las observaciones por la atención concedida a cada uno y la forma en que sus afirmaciones eran retomadas para el desarrollo o debate del tema en cuestión. La interpelación entonces no pasaba por el sólo hecho de dar la palabra, sino fundamentalmente por el respeto de la palabra tomada, lo cual afirma la inteligibilidad de los sujetos educandos desde la figura docente, generando una consideración positiva de la propia locución.

- Formas de referirse a los sujetos institucionales

En todo momento las referencias partieron desde el respeto. La docente los llamaba por el nombre, sin jamás acudir a retos ni adjetivaciones de ningún tipo. Si bien lo dicho pareciera lo corriente, tal forma de referirlos contribuye al reconocimiento desviado de contenidos calificativos sobre el proceder, la conducta o la capacidad que cada alumno puede figurarse de su propia persona.

- Aspectos identificatorios con el proyecto institucional

Es notorio que los alumnos se identifican entre sí por su pertenencia al espacio simbólico. El lugar físico del cual provienen (la mayoría es de Villa Elvira) fue marcado por ellos como un elemento de distinción en relación al espacio habitado para el encuentro educativo (Gonnet). En este sentido la pertenencia no refiere a un hecho superfluo sino que remite a una cuestión de índole material y por ende de clase social. La diferenciación fue resaltada por los propios educandos en diversos tramos de los encuentros en los que no sólo se referían al camino recorrido para llegar a clase sino también a la diferencia entre un lugar y otro. Por otra parte las trayectorias escolares y personales mostraban otro punto de contacto que de un modo u otro les permitía verse reflejados en la experiencia compartida. No sólo la repitencia o abandonos escolares, sino también los problemas de conducta, las sanciones y las sugerencias de buscarse otro lugar para seguir estudiando eran mencionados por los alumnos.

Por otra parte, la posibilidad de hablar con un par, la de intervenir de un estilo no sojuzgado y el hecho de ser escuchados por el resto de los actores situaba a los alumnos en un lugar de igualdad de condiciones, en tanto todos podían verse valorados de un mismo modo.

Escuela 703

- Espacio diseñado, recorrido, representado

Como espacio diseñado el establecimiento es un edificio antiguo, sus aulas tienen dimensiones muy amplias y su techo es bastante alto. Se trata de un típico establecimiento educativo, con un escenario central frente al pórtico de entrada, la dirección como primer oficina y luego dos pasillos que se fugan como una ele, en los cuales están las aulas y el baño. . El edificio es de construcción antigua; tiene un patio cerrado de grandes dimensiones (donde está el escenario, que es utilizado cuando se producen ceremonias escolares). Frente a él se encuentran pequeñas tribunas de madera. En las paredes hay afiches de diversa índole, como dibujos de Mafalda o de Sarmiento. En el caso del aula en la que trabajamos, apenas se ingresa hay de frente un pizarrón que se encuentra en medio de una pared, los bancos y sillas se encuentran frente a ella. A la derecha está el mobiliario que pertenece a la docente

En cuanto al espacio recorrido los estudiantes se mueven por un espacio relativamente acotado con respecto a lo que puede ser la totalidad del establecimiento. Dentro del aula todos los bancos se ponen uno detrás del otro, en dirección al pizarrón. De manera que están dispuestos para que se sienten de a dos. En algunos casos pueden mover los bancos para poder conformarse en grupos. Los estudiantes pasan, prácticamente, todo el tiempo allí ya que no existen los recreos. Solo se tiene permitido ir al baño una sola vez por día lo que hace que el tránsito por ese lugar, incluido el patio interno, sea limitado. En este sentido hay una especie de sujeción de los cuerpos al espacio áulico e incluso a su propia mesa asignada.

En relación a lo representado, las estructuras edilicias dan lugar a que el espacio sea sobrio, y ciertamente remita a una práctica tradicional. La impresión de peso histórico del edificio hace a una idea asentada en la rigurosidad de lo normativo. Por otra parte, la falta de recreos y la reticencia a las salidas del aula transforman al baño en una especie de lugar prohibido, con cargas simbólicas que exceden sus usos predeterminados. De hecho cuando en clase se preguntó al respecto, distintos actores mencionan el tema como una cuestión problemática dentro de la institución. Los alumnos dicen que en ocasiones se deben aguantar más de lo necesario en sus funciones fisiológicas; los docentes y directivos dicen que muchas veces el baño fue utilizado para fumar o ausentarse del aula más de lo permitido. De este modo, la carga simbólica del espacio

presiona desde la sospecha y la desconfianza sobre su responsabilidad y sus conductas no vigiladas.

- Usos y significaciones del tiempo

En esta escuela el horario es de seis de la tarde a las nueve de la noche. En la mayoría de los casos ingresan todos cuando se abre la puerta. Tiene la particularidad de que los estudiantes no tienen recreo, por lo que el tiempo libre se reduce a los momentos en donde meriendan o van al baño. Por lo general no se producen interrupciones más allá de estas circunstancias. A mitad de la clase suele aparecer uno de los porteros para servir la merienda; aquí no hay interrupciones sino que se sigue con la tarea mientras se toma el mate cocido. Hay como una especie de distribución eficiente del tiempo, considerando (por parte de las autoridades, docentes, e incluso algunos alumnos) que utilizar las tres horas en la institución como “horas de clase” es un modo de realizar un uso intensivo de las mismas. Al no haber un tiempo de distensión compartido, un recreo, los alumnos de distintos salones prácticamente no se cruzan, haciendo escasa o nula las posibilidades de encuentro o reconocimiento entre ellos. Las representaciones sobre el espacio, en particular lo relacionado al baño como lugar de transgresiones, pesa en la distribución del tiempo institucional en tanto es uno de los motivos que hacen al mantenimiento continuo de los estudiantes en el aula y la falta de relación entre el conjunto.

En la propuesta didáctica la docente les da tiempo para la realización de la tarea, al ser ejercicios de tipo individuales no todos van a un mismo ritmo. Cuando uno de ellos termina un trabajo prosigue con otro. La docente corrige estos T.P. cuando los estudiantes se los pide. Durante la realización de las tareas la docente permite que se pueda conversar; aquí podemos observar que en medio de la clase también existe un tiempo para charlar e intercambiar pensamientos. Podemos observar que no existe un tiempo colectivo para desarrollar una clase, un debate o un intercambio de ideas; al no existir una puesta en común la temporalidad que se desarrolla en el aula se segmenta de acuerdo a los tiempos de cada alumno. Hay una especie de

individualidad con espacio compartido pero con tiempos distintos, en el que cada alumno desarrolla su propio proceso de manera aislada.

- Propuesta pedagógica (el sujeto planteado y aspirado en la propuesta)

La propuesta pedagógica que se plantea en el aula está caracterizada por ciertas particularidades que muestran cierto perfil tradicionalista. A lo largo de las observaciones hemos podido observar que la docente no se dirige a la clase de manera colectiva, su modalidad de trabajo se reduce a la realización por parte de los estudiantes de trabajos prácticos en base a fotocopias. No se produjeron puestas en común de manera colectiva, ni exposiciones para introducir un tema determinado. En la propuesta no aparecen invitaciones a pensar acerca de una práctica o tarea a realizar. Asimismo, no advertimos que existiera variabilidad de estrategias para abordar la práctica educativa. Esto no es un dato menor ya que la didáctica de clase se reduce a la realización de un trabajo práctico, no existen estrategias que posibiliten desarrollar capacidades (diálogo, debate, participación en grupo, etc.)

Esta modalidad hace que existan pocas instancias para que el sujeto pueda pensar críticamente la realidad, para debatir en clase sobre el tema que es motivo de la clase. Tampoco hay momentos de intercambio, corrección colectiva, copensamiento o reflexión. El aislamiento señalado en relación a los tiempos de clase se traduce en un modo de enfocar pedagógicamente la práctica, en la cual cada uno está atareado en lo suyo.

Otra de las posturas que fueron muy recurrentes en la docente fue llamar la atención a los chicos, sobre todo a un grupo que estaba en el fondo. Su actitud era la de vigilarlos permanentemente, pareciendo creer que en cualquier momento éstos harían algún tipo de bullicio. Esto no se daba en todos los casos, en los restantes el trato era distinto. Había una diferenciación clara entre unos y otros respecto a lo vincular, aunque con unos y otros el modo de trabajo pedagógico era el mismo.

- El lugar del sujeto educando en la o enseñanza

El sujeto que es planteado en se asemeja mucho a un estilo tradicional. Primeramente, no pareció haber una apuesta a que los estudiantes puedan interactuar, tanto con el docente como entre ellos. La práctica educativa se limitó prácticamente a la realización de trabajos prácticos. Cada uno se dedicaba a resolver la tarea encomendada. Desde este punto de vista, existen pocas posibilidades para la participación y el intercambio de pensamientos. Esto también se vuelve evidente al observar que el pizarrón no es utilizado. No hay socialización de conocimientos y, por lo tanto, el sujeto tiene canales de comunicación más reducidos.

El estudiante es guiado por el docente de acuerdo a la propuesta de trabajo que propone. Existen pocas instancias para que pueda tener cierta autonomía para tener mayor protagonismo en el proceso educativo. El lugar del sujeto queda definido a resoluciones específicas que no invitan a una participación evidente, a su reflexión o a la interrogación. No hay a priori instancias en las que los alumnos puedan expresar posturas o razonamientos propios para compartir con el conjunto.

- Construcción del sujeto en el proyecto institucional formal

Dentro de la institución el estudiante tiene un espacio generado a partir del proyecto que intenta ser llevado constantemente a la práctica. El intento se da a partir de las instancias de participación que se le proporciona tanto a este como a los demás actores. Un ejemplo de ello lo podemos ver en la conformación de la Cooperadora; la misma puede ser integrada no solamente por los estudiantes sino también por personal auxiliar o el cuerpo docente. Asimismo, se intenta resolver las problemáticas que tienen que ver con situaciones familiares, embarazo adolescente, maltrato familiar, etc. El gabinete psicológico y los mismos docentes participan en estos conflictos, tratando de mediar con otros actores que no forman parte de la comunidad educativa; padres, familiares, titulares de otras dependencias. Se evidencia aquí una contradicción flagrante entre el modelo pedagógico de clase y el trabajo directivo.

La idea que tiene el establecimiento es incluir al ámbito escolar al estudiante que fue excluido del sistema. Por lo tanto, este proyecto inclusivo pretende formar a sujetos con capacidad de autoestima y con herramientas que le permitan desenvolverse en el cotidiano, más allá de la escuela. Esto se puede observar en la tarea del gabinete, que está permanentemente sobre los alumnos. También de la directora, una persona que se comunica con todos los actores de la comunidad de la institución y que, además, es respetada por todos. Allí nuevamente se registra la contradicción en la frialdad o distancia entre la docente y los alumnos con el modo en que los mismos referencian a la directora o integrantes del gabinete.

- Relaciones interpersonales (docentes-alumnos; alumnos-alumnos; etc.)

En cuanto a las relaciones que se dieron en el espacio áulico podemos hacer notar que el trato entre el docente y el alumno es normal, aunque se puede observar que no es afectuoso. Es cordial, la relación está sujeta a lo que tiene que ver con los contenidos, aunque en algunos casos pueden mantener conversaciones de otro tipo, como lo que sucede con su situación laboral o familiar, o el equipo de fútbol. Es importante hacer notar que no se observó la construcción de una relación pedagógica fluida en lo atinente al diálogo, la participación y la confianza de los alumnos. Paradójicamente a la formalidad de la relación no se refieren momentos de explicación, corrección o asentimiento vinculado a operaciones cognitivas ni contenidos apropiados por los alumnos, sino a consultas sobre cuestiones laborales o de compañeros ausentes.

Las relaciones que se dan entre los estudiantes son más bien amenas. Dentro del aula hay diferentes grupos, hay uno muy numeroso en donde son todos varones. Por otro lado están las chicas, quienes se ubican en la parte opuesta a la de estos últimos. Es de hacer notar que el grupo de las chicas mantiene ciertas diferencias con el de los chicos. En una de las intervenciones hemos visto que hubo algunos roces de menor importancia, palabras entredichas con desavenencias que fueron acalladas, pero sin ser resueltas. El trato de los estudiantes con otros docentes es de cierta confianza. Al ser una comunidad educativa pequeña parecen conocerse todos.

El personal auxiliar se limita a realizar sus tareas, esto no quiere decir que no exista trato con docentes y alumnos. La secretaria y la directora también participan en las relaciones entre estos actores, aunque estén más dedicadas a las tareas administrativas. No obstante, en las pocas veces que ingresaron al aula o se observaron encuentros en la dirección con los alumnos se registró una comodidad y una cercanía que no existía con la docente.

- Conflictos y coadyuvantes que se dan dentro del espacio

Entre los conflictos que pudimos observar a lo largo de nuestras observaciones podemos mencionar algunos que son parte de situación fuera del ámbito educativo pero, que sin ninguna duda, influye dentro del espacio que estamos haciendo referencia. Una de ellas es la problemática del embarazo adolescente, en el aula en que hemos observado se dio este caso. Se tratan de chicas que debieron abandonar sus estudios ya que en muchos establecimientos no se le facilitan la continuidad de los mismos. Como contraparte a esta misma situación podemos ver que en la Escuela 703 sí se les da un lugar. Lo que implica contención y facilidades para que pueda desarrollar su trayecto educativo. Como por ejemplo, permitir que sus hijos puedan asistir con sus madres. De la misma manera, esto se puede observar también en otros condicionamientos, como la falta de trabajo o la violencia familiar. Conversando con algunos de los chicos pudimos reconocer la preocupación por sus pocas posibilidades para poder emplearse o acceder a un trabajo precario.

Un coadyuvante que podemos señalar es la predisposición por parte de la dirección a dialogar. Esto se puede ver sobre todo en la directora, Alejandra. La idea de que los alumnos asistan aún más tarde del tiempo de entrada o con sus hijos al espacio áulico muestra el compromiso para con los alumnos. Dentro del aula notamos que el clima de trabajo no es conflictivo. Al no existir una estrecha afectividad entre la docente y los estudiantes quizás falten canales de comunicación que se logren por medio de la confianza. Más allá de esto no se puede decir bajo ningún punto de vista que no hay margen para expresarse, aunque sí un hábitus de no participación.

- Representaciones hacia fuera y dentro del espacio de los sujetos educandos

Las representaciones tienen que ver con la manera de transitar la escuela, es decir, existe una postura, una manera de ubicarse dentro de este espacio que demarca claramente el rol que les cabe a cada uno. Por una parte, todos los actores parecen sentir una pertenencia especial con el establecimiento. Es el lugar en donde los estudiantes van a educarse, a lograr una superación que los lleve a un progreso. Esto se ve evidenciado en las palabras de los alumnos, pero también en las maneras de comportarse. Los docentes lo toman de la misma manera, el cuidado por el comportamiento de sus alumnos es una de las maneras de observar este tipo de representaciones que, al igual que los alumnos, son corroborados en sus dichos.

Una representación muy arraigada está dada en la investidura del docente. Tanto alumnos como personal auxiliar tienen mucho respeto por todos los docentes; esto se puede ver con claridad cuando se produce un diálogo o cuando se refieren a éstos. Existe la representación de la figura del docente, que se da más allá del aula, en cualquier ámbito de la institución. Pero además del respeto hacia los maestros existía en ellos una misma actitud hacia la institución. Lo pudimos observar en las actitudes y posturas que tomaron los estudiantes. De igual manera para los directivos, docentes y personal auxiliar. La Escuela 703 es un establecimiento en donde se viene a educar y a formarse como persona.

Por oposición también existe el imaginario de que si no se viene a estudiar no hay futuro. Por lo tanto, no estar dentro de la comunidad educativa de la Escuela 703 equivale a una suerte de vida trunca.

- Objetivos institucionales con respecto al alumno y modos de alcanzarlo

Pudimos observar que existen algunos objetivos institucionales claramente delineados. Por una parte, existe por parte de la dirección una apertura, tanto entre los mismos docentes, como entre los estudiantes, como para quienes tengan inquietudes con la institución puedan expresarlas. Una

muestra de ello es la posibilidad que tuvimos de poder intervenir para el trabajo de campo que es motivo de esta tesis. Esto se ve traducido en el principio de confianza que tiene el personal directivo y docente en el otro. Esta apertura lo puede ver el estudiante; por ejemplo, en la participación de diferentes actores que interactúan alguna manera del proyecto educativo. No solo nosotros, también participan distintas cátedras universitarias dentro del establecimiento. Esta política de puertas abiertas también es aceptada por el cuerpo docente, no poniendo objeciones.

Entre las intenciones de la Escuela también está recuperar al estudiante y devolverlos al sistema educativo para terminar sus estudios. La mayoría de los asistentes a la 703 vienen de pasados trancos, por lo general estigmatizados. Por eso es que una de las premisas es romper con la idea del fracaso, de que no se puede. Para ello se trabaja con la confianza y el fortalecimiento de la autoestima. Durante las conversaciones informales que tuvimos con muchos estudiantes escuchamos que provenían de escuelas que no les daba la oportunidad de continuar educándose. En este punto debemos hacer una aclaración; esta intención de romper con el estigma y propiciar un principio de autoconfianza no pareció verse patentizada dentro del ámbito áulico. La docente no tuvo características pedagógicas que denotaran un trabajo por trabajar en el autoestima del estudiante. Esto no quiere decir que su proceder frente al alumnado sea de desprecio y minimización. Sin embargo, es indudable que no estaba entre sus prioridades en la propuesta pedagógica. Esto podía ser corroborado también en los dichos que nos profirió a la hora de ser entrevistada.

- Formas de interpelar a los sujetos institucionales

En cuanto a las formas de interpelación podemos verlas desde distintos enfoques. Por un lado está lo que ocurre en el aula; aquí la docente establece una relación en donde la mediación del saber no está dada por la interacción con los docentes sino que su manera de educabilidad viene dada pura y exclusivamente en los trabajos prácticos. Esto resulta llamativo, en el sentido que esta práctica carece de una búsqueda conjunta del conocimiento y socialización de estos. Esta propuesta carece de variantes para enriquecer las maneras de interpelar a los sujetos. Esto lo

decimos porque a lo largo de las observaciones, en las prácticas de la docente a cargo, no había instancias para el diálogo y el intercambio. Por otra parte la relación en el espacio no es mala, aunque tampoco afectiva. Por momentos se podría decir que el trato es cordial aunque distante.

El trato con los estudiantes es distinto de acuerdo de quién o quiénes se trata. Con el grupo de chicos que se encontraba en el fondo se podía observar que la actitud de la docente era más bien persecutoria. Esto, indudablemente, los condicionaba y los predisponía de una manera que hacía que la actitud con respecto a la maestra era algo desafiante. Cabe la pregunta de qué ocurriría si la docente tuviera otra manera de manejarse.

Por otra parte, a nivel directivo la interpelación se evidencia en una muestra de preocupación constante y de búsqueda de diálogo con los alumnos. En cada ocasión observada se presentó la situación de indagación de parte de la directora o la orientadora pedagógica a los alumnos, o la apertura a escucharlos a los mismos. Luego los mismos alumnos referenciaban en charlas informales esa preocupación que les mostraban por ellos.

- Aspectos identificatorios con el proyecto institucional

Uno de los principales aspectos identificatorios es el sentido de pertenencia que tienen con respecto al establecimiento educativo. Por parte de los docentes, como una manera de pertenecer a la educación de adultos. Es una pertenencia que se percibe en la manera de abordar el espacio, ya sea docente o directivo. Un ejemplo de esto puede ser cuando en una de nuestras observaciones dos maestras entraron al aula para conversar con los alumnos; cabe resaltar que lo hicieron con absoluta naturalidad, como si lo hicieran todo el tiempo. Esta aparición en el espacio no fue de manera invasiva sino que fue tomada con buena aceptación por parte de la docente y los estudiantes. En el caso de los estudiantes se observa que tienen un respeto por el cuerpo docente. En todo momento parecen tener claro que a la escuela vienen a adquirir conocimientos. Esto se puede ver evidenciado en el respeto que le tienen, no sólo a los docentes y directivos, sino también al personal auxiliar.

Tanto a uno como a otro también los identifica el compromiso, cada uno de acuerdo al rol que les toca. A los estudiantes estudiando y manteniendo un trato cordial con los docentes y los auxiliares. Eso no lo transmiten solamente en las palabras sino también en los hechos concretos. En ningún momento se los vio con falta de ganas para hacer sus tareas ni molestando a otros compañeros. Los docentes parecen evidenciar su aspecto identificador de pertenencia brindando sus conocimientos y respetando a los educandos. Viene dado por la actitud de tener la propuesta de clase planificada, estar a horario, estar pendiente de las requisitorias del alumno, etc. Más allá de opción en la práctica docente de Sonia, bajo ningún aspecto se podría cuestionar su compromiso con el espacio y con los alumnos. Existe como una idea de identificación de esta escuela en particular con lo estricto, con lo normativo, que hace a una especie de prestigio local diferenciador de otras escuelas de adultos, hecho mencionado en algún momento por la propia docente, los alumnos o la directora.

El personal auxiliar cumple la labor que les toca. Existe predisposición para desarrollar su tarea, siempre con respeto hacia los alumnos y el cuerpo docente. Además, si tenemos en cuenta que existe una de ellas que es parte de la cooperadora nos podremos dar cuenta que el sentido de pertenencia los alcanza íntimamente.

Análisis de las intervenciones

CEA 726

- Usos y significaciones del tiempo

Durante nuestras intervenciones los usos del tiempo tuvieron el mismo criterio que habitualmente se adopta. Es decir, tomamos mayormente todo el horario de clases con la interrupción para ir al recreo durante quince minutos aproximadamente. En lo que hace específicamente al tiempo de clases se repartió en un momento para la exposición y otro para la producción y reflexión. Es, con ciertas variaciones, lo que siempre desarrollan a lo largo del ciclo lectivo. En este sentido se podría marcar la alteración de un determinado “tiempo personal” que los alumnos suelen tener en sus clases con la docente en relación al proceso de cada uno,

ampliando la socialización del tiempo, redundando en mayor cantidad de tiempo compartido en el trabajo grupal realizado durante las diferentes dinámicas propuestas. Se vio que los alumnos no tuvieron dificultad en adaptarse a esa circunstancia e incluso se podría decir que la aprovechaban de un modo muy positivo. La posibilidad de trabajar de modo grupal puso en juego una distribución inhabitual del horario de clase, donde la socialización sacaba al docente del lugar de coordinador de la palabra por un momento extendido donde era el grupo el que debía interrelacionarse, generar ideas y desarrollar producciones. El tiempo asumía un valor de limitante en el modo en que estaba diseñada la clase porque ni a exposición ni los trabajos en grupos eran extensibles más allá de lo previsto. Los alumnos sabían que había un tiempo estimado para realizar las actividades y se mostraban propensos a querer cumplir con dicha pauta, lo cual daba cuenta de una valoración compartida del tiempo y el trabajo estipulado.

Durante la clase los alumnos pueden tomar mates y conversar; el tiempo para estudiar también permite este tipo de circunstancias pues se lo considera una práctica habitual en el CEA. De la misma manera cuando se va al baño, ya que se puede ir cuantas veces se quiera y en el momento que lo consideren, estructura organizativa que no fue alterada por las intervenciones. Podemos decir que la utilización del tiempo es más flexible a diferencia de otros establecimientos y que durante las intervenciones pudimos facilitar su continuidad. Es necesario señalar que cuando no existe la presión simbólica de tiempos cerrados de clase y de descanso o satisfacción de necesidades básicas, los alumnos desarrollan una especie de autocontrol al respecto. En ningún momento un alumno se retiró más de un tiempo prudente para ir al baño o se quedó más de lo acordado afuera en el momento de recreo. Ello da la pauta que la valoración del tiempo de estudio tiene un peso suficiente como para que los alumnos deseen no evadirlo ni postergarlo. Al liberar ese tipo de cuestiones normativas los alumnos deben asumir una responsabilidad diferente que los interpela desde un lugar de compromiso y no de obligación. Del mismo modo, el recreo no tiene un horario determinado sino que se hace en función de la tarea que se está desarrollando. En nuestro caso se tomaba un descanso en el horario aproximado de descanso (después de las siete de la tarde), una vez que se terminaba de trabajar una consigna. A su vez, nosotros tratamos de adaptarnos a ellos, por eso es que cuando no podían terminar una tarea a tiempo les

dejábamos que se vayan y traigan la tarea para la próxima clase. Aquí hay una diferencia con lo que se realiza en una clase de Silvina; si bien la tarea para la casa es un pedido que puede hacer la docente no es un requisito que se cumple a rajatabla. Puede suceder que lo realicen en horario de clase o puede que no. Lo importante pasa por marcar aquí una apreciación valorativa del tiempo que dentro de los marcos acostumbrados al CEA generó un uso distinto del mismo y que los alumnos mostraron una respuesta de aceptación evidente a dicha interpelación, la cual invitaba a reconocerse como grupo en un trabajo conjunto, más allá de la instancia de socialización.

- **Propuesta pedagógica (el sujeto planteado y aspirado en la propuesta)**

Nuestra propuesta de clase contó con la ventaja de implementarla en un grupo cuyas perspectivas planteadas por la docente son en mayor medida coincidentes con la nuestra. Tratamos de desarrollar los temas apelando al razonamiento y conocimiento de los estudiantes. Nuestra consigna se basó en llegar a ellos interpelándolos a través de sus propios saberes. Si bien tuvimos la misma postura es cierto que los chicos tuvieron vergüenza en muchos casos para desarrollar las actividades. Esto condicionó la práctica educativa, y fue disímil con respecto a lo que desarrolla Silvina todas las clases. Al ser más fluida la relación se produce otro tiempo de situación comunicativa y didáctica.

En cuanto a los alumnos, se observó una rápida acomodación a la lógica comunicacional propuesta, centrada en el diálogo, en la toma de la palabra y en la escucha del otro. Los contenidos estaban direccionados a temas vinculados a prácticas de comunicación reconocidas en el espacio, a la indagación de actores y modos de representación de los mismos, y a las formas de relación establecidas entre los diversos actores institucionales. En este sentido se observó una cierta facilidad de parte de los alumnos en la articulación conceptual de los diversos temas tratados en referencia al espacio habitado por ellos. De este modo se los interpeló desde un lugar abiertamente activo, se les brindó el espacio de participación para aportar, preguntar o diferir, asignándoles un lugar de sujetos capaces de comprender e intervenir en el proceso de

aprendizaje. En tal sentido los alumnos respondieron a dicha aspiración, en tanto más allá de timideces circunstanciales no resignaron posibilidades de preguntar, proponer ejemplos o contar perspectivas propias sobre los diversos temas trabajados.

Con mayor intensidad se vio reflejado lo anterior en el plano de la producción grupal, instancia donde los alumnos pudieron explayarse entre sí, intercambiar ideas, debatir e incluso mostrar desacuerdos sobre el modo de resolver lo consignado. La propuesta buscaba que los alumnos pudieran desarrollar un marco conceptual que les permitiese representar de un modo diferente la dimensión comunicacional del espacio escolar que habitan, lo cual habilitaba la idea de sujetos capaces de repensar su práctica cotidiana.

- El lugar del sujeto educando en la enseñanza

Nuestra intención fue que los estudiantes pudieran tener una actitud participativa, propiciando el diálogo e intentando que se animen a desarrollar sus ideas. En este sentido, vemos al educando como un sujeto con saberes y conocimientos que fueron teniendo a lo largo de su trayectoria como personas; lo que Paulo Freire llamaría lectura del mundo. Por eso es que nuestra consigna estaba planteada a partir del desarrollo de una temática teniendo en cuenta que los talleristas pudieran realizar una apropiación constructiva de los saberes en el marco de su propia realidad. Esta manera de abordar la práctica educativa tiene muchísimas similitudes con la de la docente a cargo. Si bien nuestra propuesta tuvo que ver con la modalidad de taller, nuestra propuesta se asemejó en cuanto a la manera de abordar los contenidos y propiciar la participación.

Pero más allá del lugar propuesto a los alumnos, resalta el lugar asumido. Los alumnos aceptaron de manera muy natural la propuesta de participación que partía de la intervención. Más allá de las situaciones iniciales de desconocimiento mutuo que pudieran refrenar la palabra por cuestiones de timidez, los alumnos en ningún momento se mostraron ajenos o reticentes a la didáctica que se les proponía. Como en todo grupo hay quien habla más y quién lo hace menos, pero se puede afirmar que cada uno de los alumnos se empeñó en participar de la propuesta de

un modo u otro. Ello se pudo ver desde las preguntas o los ejemplos que surgían en la parte más teórica, pasando por la actividad de todos en el momento de producción, hasta llegar a las reflexiones compartidas por los educandos al final de cada núcleo.

- Relaciones interpersonales (docentes-alumnos; alumnos-alumnos; etc)

Nuestra propuesta se basó fundamentalmente en el propiciar un clima ameno y distendido para poder desarrollar cada encuentro. Por eso es que creímos conveniente reafirmar libertades ya establecidas en el espacio para que pudieran expresarse, e incentivar incluso la toma de la palabra. Esto, sin ninguna duda, repercutió en las prácticas que hemos tenido en tres ocasiones. A medida que iban pasando los encuentros se fueron soltando cada vez más. El trato que tuvieron hacia nosotros fue muy bueno, en ningún momento nos faltaron el respeto ni nada que se le parezca. También se encontraron muy atentos a nuestros requerimientos. La relación docentes / alumnos en este caso se estrechó desde un lugar profundamente simétrico desde el plano personal y colectivo, con la idea de que la confianza y el respeto fueran los valores que articularan el espacio compartido. No se trató de relegar el lugar de saber teórico en pos de una relación más horizontal demagógica, sino de que la autoridad brindada por los conocimientos previos no asumiese un valor determinante sobre el modo de construir la relación. En dicho sentido se podría convenir que la experiencia habitual de los alumnos con su docente propició que la relación se diese del modo relatado con mayor naturalidad.

El trato entre ellos fue bueno. Sabíamos que en el grupo existen ciertas distancias entre algunos integrantes (entre las alumnas); sin embargo, no hubo situaciones de entredichos o discusiones. A la hora de la participación en clase sólo algunos se animaban a hacerlo, el resto los escuchaban respetuosamente. En los momentos en donde un estudiante hacía un chiste todos inmediatamente compartían el momento. A la hora de realizar colectivamente un trabajo todos participaban y brindaban una opinión. Un ejemplo de ello es cuando tuvieron que dibujar en un papel afiche una situación que diera cuenta de los distintos actores sociales que se encuentran en la institución. Allí

una estudiante que integraba otro grupo les dio una idea de cómo podían dibujar una situación áulica. Situaciones como esta se vieron en reiteradas circunstancias.

La docente, a lo largo de nuestras intervenciones, se dedicó a ser parte del encuentro. Sin dejar su rol docente intentó a través de explicaciones y sugerencias que pudieran responder a las consignas. En algunas ocasiones se dedicó a participar como si fuera una integrante más de un grupo. Esta relación se dio de manera natural, no tuvo que modificar mayormente la forma de ser que tiene habitualmente.

- Conflictos y coadyuvantes que se dan dentro del espacio

Como principales alicientes en este espacio encontramos mucha predisposición por parte de los estudiantes para trabajar en base a nuestra propuesta educativa. Notamos que lo hicieron con las mismas ganas que cuando lo hacen con la docente. Tuvimos a lo largo de las intervenciones buena receptividad por parte de todos, aunque algunos participaron más que otros. Al ser todos de una misma edad se nos facilitó en el sentido de que tenían los mismos códigos, por lo tanto se nos facilitaba para mantener una conversación fluida. De esa manera pudimos ejemplificar sin temor a que no pudieran entender lo dicho, e incluso desde los ejemplos propuestos por ellos, tanto el vocabulario como la temática era evidentemente compartida. El buen clima de grupo también fue algo notorio y que sirvió para que solamente tuviéramos que preocuparnos por nuestra propuesta de trabajo. Es así como cumplimos con lo previsto en tiempo y forma; fueron las buenas relaciones que se dieron dentro del espacio los que nos ayudó a poder lograrlo. Eso en lo relacional.

En lo cognitivo los alumnos mostraron una ejercitada capacidad de pensamiento, comprensión y reflexión colectiva. El hecho de que se encuentren habituados a la socialización de las ideas como dinámica de trabajo y a asumir la palabra como forma de interpelación constante por parte de la docente generó un plano de mayor facilidad para el desarrollo de nuestra propuesta. No había una resistencia persistente a la participación ni dificultades para comprender las consignas dispuestas.

De tal forma, cada encuentro acrecentaba las chances de alcanzar los objetivos que nos planteamos en relación los coadyuvantes mencionados.

Mayormente no se advirtieron situaciones de conflicto. Lo que tal vez podríamos señalar como tal es que algunos estudiantes no asisten todas las clases. En lo que hace a nuestra práctica concreta sucedía que había algunos alumnos que no asistieron a la totalidad de nuestras intervenciones. Esto provocó que le perdieran el hilo de nuestra propuesta o se sumaran sobre el final. Esta situación que se dio particularmente con nosotros se daba con la docente, quien nos contó en reiteradas ocasiones (y nosotros lo pudimos observar) que dicha inasistencia conspiraba contra la propia práctica de los chicos. Tal discontinuidad se fundamenta en el contexto personal de cada uno de los educandos que asiste al espacio, los cuales en su generalidad poseen obligaciones y responsabilidades que muchas veces se contraponen con los días y horarios del espacio, lo cual por supuesto también se relaciona con la condición socioeconómica de cada uno y las distintas necesidades y prioridades que ello les representa.

Otro de los puntos para hacer notar es que algunos estudiantes difícilmente hablaban, sólo comentaban con el compañero más cercano. Esto no quiere decir que no hayan participado; sin embargo notamos como una introspección que no les permitía expresarse. Si bien es normal la convivencia de distintas formas de ser en el ámbito de una clase, aquí se observaba una especie de turbación excesiva que quizá pudiese interceder hasta en el modo de apropiación que cada alumno desarrolla de los contenidos trabajados.

- Representaciones hacia fuera y dentro del espacio de los sujetos educandos

Una de nuestras intervenciones tuvo que ver con las representaciones que se daban en ese espacio educativo y la manera en que los estudiantes lo podían significar. Allí pudimos notar una ambivalencia entre lo que creían de sí mismos y lo que pensaban que podía observar quienes no pertenecían a la institución. Por una parte se creían personas que venían a educarse para poder progresar personalmente. Este progreso podía ser en varios sentidos, ya sea pudiendo continuar

estudiando, ser un puente para obtener un empleo o educarse para respetar y ser respetado. La idea que tienen de sí mismos, mayormente, es que son alumnos estudiosos, respetuosos y con ganas de aprender. A su vez, y vinculado a lo anterior, es que tiene un gran respeto por el CEA, como espacio que les brinda un lugar para continuar sus estudios y evitar de esa manera la deserción. No sólo eso, en ese reconocimiento también está implícita la idea de que pudieron quebrar el estigma de que no se puede.

Por otra parte, las representaciones que tienen del afuera difieren bastante de lo que se postulan interiormente. En este sentido, creen que quienes no pertenecen al establecimiento lo ven como vagos, que vienen a obtener el título como único propósito. A su vez, muchos estudiantes piensan que los ven como alcohólicos y mal educados. Esta visión negativa se repite en la mayoría de los estudiantes. En la clase fueron pocos los estudiantes que plantearon que su paso por el CEA era bien vista por el resto de la comunidad.

- **Formas de interpelar a los sujetos institucionales**

Debemos decir antes que nada que en este espacio existen básicamente tres tipos de actores sociales: alumno, docente y sujetos de la institución base (la cual le habilita el espacio al CEA, en este caso la delegación municipal Gonnet). Nuestra relación más directa se produjo con los estudiantes y la docente. En lo que respecta a los alumnos podemos decir que nuestra manera de interpelarlos tuvo mucha similitud a la de Silvina. Es decir, tratamos de que puedan desarrollar su razonamiento como forma de llegar al conocimiento. Lo hicimos teniendo en cuenta que son seres portadores de conocimientos y experiencias. A partir de allí pudimos efectuar nuestra tarea siendo respetuosos de sus propios saberes. Esto también implica tener un trato cordial y una relación amena. En todo momento se intentó que los alumnos pudieran significar conceptos sobre la base de ejemplos observables en la vida cotidiana, desde lo cual se trató que los alumnos asuman una postura participativa. En este sentido se buscó que los alumnos sintieran el reconocimiento de su potencialidad como actores portadores de saberes y capaces de comprender, lugar que los

interpelaba permanentemente como sujetos activos del proceso de aprendizaje. De esta forma se pudo evidenciar en la práctica cómo los alumnos respondieron a esa interpelación y se hicieron cargo del taller desde el lugar del diálogo, las preguntas, la producción y la reflexión.

En lo que hace al trato con Silvina la relación fue entre pares, cuestión que repercutió positivamente en las intervenciones. Los estudiantes pudieron advertir que la docente nos dio todas las facultades para desarrollar la práctica. Tal es así que en reiteradas circunstancias se ubicó en rol de ayudante de nuestra propia práctica. En este sentido, la posibilidad de colocarnos en una relación de equilibrio con la docente, sin ufanarse ella la potestad del grupo ni nosotros negarle en la intervención las posibilidades de aporte, generó una receptividad diferente en los propios alumnos, quienes llevan una relación muy estrecha con la docente y confían en que si ella admitía el taller era porque lo consideraba un aporte positivo al proceso del grupo. Se podría resumir que la interpelación partió desde la problematización de ciertos ejes conceptuales que se podían indagar sobre el propio espacio y desde el lugar planificado que debían ocupar los educandos como sujetos portadores de saberes y capacidades para llevar adelante el taller.

- **Aspectos identificatorios con el proyecto institucional**

Existe por parte de los estudiantes y de la docente un sentido de pertenencia con el CEA 726, pero (en el caso de los primeros) visto de un modo que podría clasificarse como localizado. Tiene que ver con que a los estudiantes la institución les proporciona la posibilidad para terminar sus estudios, pero pensada por ellos (los alumnos) desde el lugar físico específico donde llevan a cabo esa práctica. A la hora de pensar y trabajar dichos aspectos aparece fuertemente el grupo compartido, el enlazamiento con personas de la misma edad, con intereses afines y con una trayectoria socioeducativa similar. Les cuesta figurarse la institución en el sentido disgregado en el que funciona y por lo tanto pensar también como compañeros a integrantes de otras secciones del CEA (como “La boyera” o “Un niño feliz”). No obstante sí resalta en el modo en que se vinculan con la institución el lugar que la misma les concede, desde la responsabilidad asumida por cada

uno, en un marco normativo flexible pero donde cada cual se compromete consigo mismo para llevar adelante su proceso educativo.

En la dinámica donde trabajamos la cuestión de la identificación surgió la mirada cuestionadora de la sociedad sobre el grupo a partir de la producción de un afiche que reflejaba comentarios peyorativos sobre los alumnos y la propia educación de adultos, y en la misma también modos de reivindicación de los propios alumnos interviniendo sobre esa mirada. Se podría decir que en dicha producción se observó un conflicto notable entre la representación externa y el reconocimiento propio que se podría adjudicar al modo en que permanentemente el espacio trata de quitar al alumno del lugar de fracasado escolar para situar la responsabilidad en el mismo sistema escolar. En este sentido se podría afirmar que la identificación de los sujetos creada por la perspectiva institucional tiende a generar una valoración positiva de ellos mismos que no necesariamente se ve reflejada en el modo en que los figura el contexto social.

Teniendo en cuenta que en la mayoría de los casos sus experiencias fueron más bien truncas, su paso por este lugar no es algo menor. Se trata de un aspecto identificador que los atraviesa a todos por igual. El trayecto escolar puede ser variable en algunas cuestiones pero en este punto se difícil de que no ocurra. Lo pudimos relevar en las entrevistas, observaciones, pero también en nuestras intervenciones. En la última de ellas quedó evidenciada. Por otra parte, no podemos dejar de tener en cuenta que se trata de un grupo perteneciente a una franja etaria y condición social más o menos uniformes. Esto significa que comparten de igual manera gustos musicales, deportivos, expresiones artísticas. Todo esto influye en la relación comunicativa que se da dentro del espacio.

De la misma manera, a la docente se la nota fuertemente comprometida con la institución. Esto se ve en todo momento, aunque a diferencia de los alumnos ella sí logró desarrollar una concepción del CEA 726. Al haber trabajado en varias secciones (Villa Elvira, Gonnet, Gorina, Hernández) y contar con una vasta trayectoria dentro del CEA, la docente no se identifica con el espacio específico en el que está sino con el proyecto, con la propuesta de inclusión social que para ella significa el CEA. En este sentido se trata de una postura política que trasunta en su práctica educativa y que se vuelve perspectiva pedagógica a la hora de pensar el modo de

vincularse con los educandos, de relacionarse con la institución anfitriona y de insertarse en el contexto social en el que se encuentra cada sección del CEA. El lugar que ocupa la hace responsable de todo lo que ocurra en su horario de clase. No obstante se nota que lo hace con alegría y mucha convicción. Su vocación y capacidad queda evidenciada aún cuando no da clases; más específicamente cuando nosotros intervenimos ella se posicionó como un educando más, de un modo sincero y colaborativo, dando cuenta de que su perspectiva no se limita sólo a su participación como docente.

Análisis de las intervenciones

Escuela 703

- **Espacio diseñado, recorrido, representado**

En nuestras intervenciones el espacio recorrido en el aula por parte de los estudiantes era distinto al que habitualmente suelen tener con la docente. Primeramente la disposición para trabajar fue en grupo, por lo tanto debieron juntar las mesas de a dos o tres y reunirse entre varios compañeros. La manera de transitar, tanto para ellos como para nosotros era totalmente distinta. Al tener que realizar actividades en grupo esto daba lugar a que se puedan parar y preguntar constantemente. Si en principio ello resultaba algo disruptivo, en el transcurso de las intervenciones se evidenció que la soltura de la palabra muchas veces va sujeta a la comodidad del cuerpo, alumnos que se encontraban con muy pocas oportunidades de expresarse grupalmente y transitar el aula de un modo distinto, mostraron un nivel de participación mucho mayor que lo visto en las observaciones. En este sentido, la quietud dejó de tener un valor per se, lo cual generó en los educandos una forma de apropiación distinta de la propuesta observada, en tanto los alumnos pudieron asumir otra postura en el espacio y tiempo trabajado. Esta instancia que se trataba de que los alumnos trabajen lo más relajados posible rompió de alguna manera el ideario que se tenía con respecto al uso del espacio, pues se pasó de una disposición tradicional

(bancos puestos en fila) a otra en donde no solo el mobiliario estaba dispuesto de manera distinta, sino que también podían pararse constantemente y recorrer el salón.

Entonces, si bien el espacio diseñado seguía siendo el mismo (el aula), el espacio era recorrido y por ende significado de manera distinta. La posibilidad de que los alumnos se muevan, transiten, e incluso se agrupen provocó una forma de apropiación. Dicha significación se consolidó en la seguridad con la que poco a poco comenzaron a participar cada vez más, al punto de convertirse en sujetos activos de la propuesta realizada (preguntando, acotando, ofreciendo ejemplos o reflexionando en conjunto). La libertad dentro del espacio y la confianza en la autorregulación del grupo al asumir esos roles dieron la pauta de un modo de representar el espacio áulico como escenario del fenómeno educativo y no como lugar de encierro y distanciamiento del resto de los actores institucionales.

- Usos y significaciones del tiempo

A diferencia de lo que vimos en las observaciones el uso del tiempo tuvo otra dimensión en el sentido que se produjo un intercambio más interactivo. Existió una relación más estrecha entre la propuesta de clase y lo temporal. Es decir, las consignas fueron dinámicas, debiendo realizar tareas en sus carpetas, debatir en clase y hacer trabajos grupales. Esto provocó que los estudiantes tengan que adaptarse a lapsos cortos, a lo que respondieron satisfactoriamente. Acá podemos notar un contraste entre lo hecho en las intervenciones y lo registrado en las observaciones. En este último caso pudimos ver que el tiempo era individual, en la medida que realizaban y terminaban trabajos prácticos, cada estudiante podía seguir con la próxima actividad asignada. En este sentido, los usos del tiempo son diferentes: personal en el caso del proyecto habitual y grupal/colectivo en el caso de las intervenciones. La percepción en las intervenciones de que todos estaban en la misma tarea, co-pensando y participando de un proceso compartido dio lugar a un modo muy distinto de uso y apreciación del tiempo. En el marco de la clase habitual el diálogo con el compañero se da de un modo excepcional o pasajero, en cambio, en este caso la

interacción era un requisito de la propuesta misma. Pensando que en esta escuela no hay recreo y que suelen trabajar de modo individual, el tiempo de grupo dispensado en la propuesta de intervención resultó modificar hasta el mismo tiempo de enlazamiento o vínculo entre los educandos.

También en lo que hace a las significaciones el tiempo asumía clasificaciones diversas: en nuestro caso había uno para pensar, uno para debatir, otro para realizar la tarea y otro final para socializar y reflexionar colectivamente. Como la docente nos dio la posibilidad de darnos una parte importante de sus horas este contraste a veces era notorio: se pasaba de un tiempo continuo de trabajo personal con los trabajos prácticos encomendados, a un tiempo dividido en diversos momentos, siempre de carácter interaccional, a veces más concentrado y en otras oportunidades más abierto. De este modo, el tiempo pasó a ser un tiempo de comunicación, de relación, de intercambio y reflexión.

- Propuesta pedagógica (el sujeto planteado y aspirado en la propuesta)

Nuestra propuesta tuvo que ver con plantear las implicancias de lo comunicacional en el espacio y proceso educativo. Para ello recurrimos a las experiencias de los sujetos en su trayecto por las instituciones educativas. Aquí es donde decidimos que sean los mismos estudiantes los que problematicen sus propias vivencias. A partir de esto trabajamos con conceptos para que pudieran comprenderlos y aplicarlos en situaciones cotidianas. Desde el principio se trató de construir una propuesta que planteaba un sujeto activo, protagonista del proceso educativo y coparticipante de su aprendizaje y el de sus compañeros. En este sentido los sujetos eran pensados desde sus potencialidades de comprensión, análisis y reflexión, sosteniendo una mirada crítica sobre su propio aprendizaje. Las distintas instancias dispuestas en el proyecto de intervención postulaban que los alumnos fuesen capaces de construir sus conocimientos sobre la base de saberes y experiencias previas, y en relación crítica con su realidad y la de sus compañeros. De este modo se produjo un fuerte contraste con el enfoque que tradicionalmente domina las clases del grupo en

cuestión, resultando un alto nivel de participación y compromiso de parte de los educandos en las dinámicas planificadas.

La idea de que trabajen en grupo tuvo la intención de que pudieran experimentar cómo es ser interpelado a un proceso de manera colectiva. Esto se traduce en el diálogo, el debate, la construcción de un pensamiento conjunto. Al confrontarlos con otros grupos la clase se enriquece. Trabajamos con el estudiante para llegar a una puesta en común, siendo nosotros los coordinadores. Los alumnos se expresaron desde un montón de instancias verbales y no verbales, afianzando los vínculos grupales y colectivos, valorando la palabra propia y del compañero, desarrollando una forma de construcción crítica y reflexiva del saber.

- El lugar del sujeto educando en la didáctica de clase

Al sujeto lo pensamos como alguien que tiene su experiencia previa y merece ser valorado. Por eso es que apelamos a sus vivencias para poder abordar las temáticas que hemos propuesto a lo largo de las intervenciones. A partir de las consignas y de los conceptos que trabajamos nuestra idea fue que el estudiante pueda desarrollar sus propios conceptos. De esa manera llega al conocimiento a través de la interpretación de un fenómeno, teniendo en cuenta los conceptos a la luz de su propia experiencia. En este sentido, la didáctica de clase se pensó tratando de generar permanentemente momentos de protagonismo de los educandos, donde no hiciesen de meros auditores, sino facilitando la asunción de un espacio de sujetos activos de sus propios aprendizajes. A lo largo de las intervenciones se pudo lograr una ocupación progresiva del lugar dispensado, donde los alumnos poco a poco asumieron la palabra propia con una valoración de mayor peso en el transcurso de las mismas.

Por eso es que intentamos ser, más que nada, orientadores de su propia práctica. Nuestra propuesta estuvo centrada en aportar conceptualmente nuestro tema (referente a lo comunicacional) y que fueran los sujetos quienes puedan desarrollarla. Comprobamos que pudieron comprenderla ya que pudieron concretarla en los trabajos prácticos solicitados. En todo

momento intentamos que el trato con ellos sea ameno y cordial, basado en el respeto y la confianza. No sólo por convencimiento de que así debe ser toda relación humana sino también porque creemos que es la mejor manera de que puedan expresar naturalmente sus ideas y reflexionar sobre ellas. Sea en el diálogo grupal, la elaboración de afiches o en la toma colectiva de la palabra, los alumnos dieron cuenta de que el marco que se les proponía les ofrecía un lugar de reconocimiento como sujetos y de construcción de sus propios saberes.

- Relaciones interpersonales (docentes-alumnos; alumnos-alumnos; etc)

A lo largo de los encuentros pudimos notar que la relación entre los alumnos es relativamente buena. Entre ellos hay una convivencia normal aunque existen ciertas disidencias entre algunos compañeros. Sobre todo entre un grupo de chicos y las chicas; ambas partes se encuentran en extremos opuestos del salón. En varias oportunidades de nuestras intervenciones pudimos notar rispideces, comentarios al pasar que molestaban a las chicas. Sin embargo, la situación no pasaba a mayores. El grupo de chicos era de siete estudiantes aproximadamente. Tenemos que señalar que la docente estaba permanentemente sobre ellos, como aguardando alguna reacción negativa por parte de ellos. Existía otro grupo, por lo general de dos muchachos, que eran más bien callados. A lo largo de la propuesta de intervención se vio una especie de afianzamiento de las relaciones dada por el mayor tiempo con el que contaban para dialogar, bromear entre ellos e incluso intercambiar ideas. Del silencio habitual dominante en las observaciones, sólo interrumpido por preguntas de la docente a los alumnos sobre cuestiones aledañas a la escuela o por la entrada de algún otro actor institucional no frecuente en el aula, se pasó a observar un espacio de un carácter mucho más interactivo, conversado por los propios educandos.

En cuanto a la relación con la docente pudimos notar que más que participar de nuestra propuesta estaba demasiado pendiente de la conducta de sus alumnos. Sobre todo con el primer grupo al que hicimos referencia. En otros casos comentaba brevemente la tarea que les encomendábamos a los chicos y los instaba a que la realizaran con prontitud, so pena de alguna

consecuencia posterior. Debemos decir que el trato para con nosotros fue muy cordial y colaborativo (en base de lo que a su criterio correspondía). En ningún momento la docente cuestionó la manera de dar clases ni el trato con los alumnos. Su intención fue ayudar en todo momento, aunque desde la perspectiva corriente con la que ella da clases y desde el lugar de autoridad que permanentemente se preocupaba de resaltar en la relación con sus alumnos.

En cuanto a la relación con los educandos en el sentido pedagógico e investigativo fue positiva. Tuvieron respeto hacia nosotros y nosotros hacia ellos; siguieron con atención nuestra clase y se adaptaron muy rápido a la propuesta, a pesar de la diferencia de perspectiva pedagógica que la misma representaba con lo que están acostumbrados. Respondieron a las consignas y participaron de la clase, asumiendo el lugar de protagonismo que se les trató de plantear. En sus ideas se podía observar el compromiso y la valoración de las propuestas, haciendo todos ellos un notable esfuerzo por participar en las dinámicas grupales o colectivas. Se podría afirmar que reconocieron en la forma en que se relacionaron con nosotros el lugar que se les configuraba en el proceso del proyecto y desde dónde planteábamos nosotros nuestra relación con ellos.

- Conflictos y coadyuvantes que se dan dentro del espacio

Uno de los conflictos que pudimos advertir a lo largo de nuestras intervenciones tiene que ver con lo que señalamos más arriba. Existen entre algunos estudiantes cierto distanciamiento, sobre todo entre un grupo de varones y las mujeres. Si bien es verdad que la relación no es terminantemente mala es difícil que se dirijan la palabra. En nuestras intervenciones las chicas parecían estar algo cohibidas cuando integrantes de ese grupo hacían comentarios por lo bajo. A su vez, el trato con la docente es ameno, aunque la misma se establece desde una absoluta formalidad articulada en la autoridad de la docente y las significaciones que los alumnos hacen de la misma.

Otro de los puntos conflictivos puede estar dado por ciertas normas del establecimiento. Un ejemplo es el uso del baño o la falta de un pequeño tiempo de dispersión; resulta problemático

para los estudiantes que sólo puedan salir al baño una vez a lo largo de toda la clase; más aún teniendo en cuenta que no existen recreos. Esto ha sido una constante a lo largo de nuestras observaciones e intervenciones. Si bien nosotros pudimos desarrollar nuestro proyecto en el marco de lo planificado, no pudimos intervenir en esta normativa tan afincada como necesaria dentro de la escuela, bajo la cual prima la sospecha y el concepto de uso eficiente del tiempo por sobre la confianza, la autorresponsabilidad y la valoración pedagógica del estrechamiento de las relaciones grupales y colectivas.

Como algunos de los principales coadyuvantes se pueden señalar la buena predisposición para trabajar ofrecida por los alumnos y la apertura del espacio por parte de la docente. Tanto los primeros como la segunda tuvieron mucho respeto por nuestra propuesta didáctica. Los alumnos en todo momento mostraron ganas de participar, ya sea debatiendo o realizando los trabajos. A pesar de lo señalado con respecto a ciertas relaciones entre compañeros, todos contribuyeron a que el proyecto de intervención saliera de manera satisfactoria. Fue fundamental también la gran disposición de la docente para que las clases tuvieran el desarrollo esperado, no escatimando tiempo propio, ni censurando las propuestas, ni generando desde su lugar ningún tipo de obstáculo para nuestra tarea.

Otro de los coadyuvantes advertidos fue el buen clima institucional, cuestión que influyó inevitablemente en la práctica educativa. Esto lo podemos ejemplificar en la buena predisposición de la docente, de la directora, de las secretarias, de los auxiliares. Se trataba de un ambiente de contención para el estudiante, cuestión reflejada también a la hora de realizar el trabajo de campo, fundamentalmente en lo relativo a las intervenciones. En todo momento estuvieron pendientes de facilitar nuestro trabajo de investigación, sea informándonos de todo lo requerido como disponiéndose como sujetos/objeto de estudio de la propia investigación.

- Representaciones hacia fuera y dentro del espacio de los sujetos educandos

El tema de las representaciones hacia dentro y fuera del espacio de los sujetos fue registrado en una de las intervenciones que le dedicamos especialmente a este tema. Debemos decir que encuentran a la educación como pilar de sus aspiraciones, lo cual afianza representaciones de mucha valoración sobre la presencia en el espacio. Los estudiantes sostienen que vienen a estudiar para “ser alguien” en la vida, lo cual hace a la escuela portadora de una acreditación trascendental en dicha aspiración. Esto implica una visión acerca de su paso por la institución escolar como un progreso personal muy estimado, que puede ser tanto intelectual como económico. Muchas expresiones tenían que ver con que con los estudios primarios completos se podía conseguir un buen trabajo o proseguir con sus estudios. La idea que se tiene de la educación es que a partir de ésta se puede generar múltiples beneficios y salidas a la situación coyuntural presente. A su vez, se ven como parte de la institución, hecho que es visto como un plus valor por el contexto inmediato, el cual pareciera ser que otorga un gran crédito a la institución.

Como contrapartida encontramos representaciones que los alumnos tienen con respecto a lo que podría ser el afuera, pensando en el desfasaje supuesto entre sus edades y el tiempo pretendido para transitar la escuela primaria. En este sentido, sienten que una parte del “afuera” cree que los estudiantes de la primaria nocturna son vagos, borrachos y que vienen a no hacer nada. Esto lo ven con mucho rechazo, pero a su vez como reafirmación de su condición de estudiantes que vienen a educarse. En este sentido pesan mucho las estigmatizaciones asumidas en las distintas trayectorias individuales pero con una consonancia colectiva, atribuidas desde afuera por su historia en el sistema escolar, fundamentalmente asentadas en las ideas de fracaso. Tal idea surgió de la confrontación que se produjo en la reflexión final en el aula sobre esta cuestión, donde contrastaron esa perspectiva señalada, vinculada a los prejuicios, con el modo en que ellos mismos creen que son.

- Aspectos identificatorios con el proyecto institucional

Lo que notamos es que existen una serie de rasgos que los definen y son identificatorios como grupo. Primeramente los estudiantes pertenecen a una misma franja etaria y a una clase social compartida, lo cual les permite ligarse desde muchos aspectos. Es decir gustos, experiencias e inquietudes similares. También sus problemas y trayectorias son un lugar de identificación desde la posibilidad de salir de un cierto solipsismo, en cuanto vieron en sus compañeros una cantidad de sucesos muy cercanos a ellos mismos, como las ausencias familiares, la precariedad material, el embarazo adolescente, etcétera. Lo pudimos corroborar a la hora de hacer las actividades propuestas donde salían a la luz los factores mencionados. Tienen aspiraciones como conseguir trabajo, seguir estudiando o, tal como ellos mismos dicen, hacerse valer por sí mismos. En uno de los trabajos propuestos se dijo de manera unánime que ellos venían a estudiar, haciendo foco también tanto en sus objetivos como en lo que la escuela les posibilita. Esto era cuando se le preguntó sobre las representaciones que tienen sobre sí mismos. Todas estas perspectivas tienen que ver con su paso por la institución.

Por otro lado, existe una registrable identidad institucional, la cual conlleva una especie de prestigio local, donde los alumnos no dudan en reconocerse. La idea de que no es una escuela de adultos más, de que allí se pueden reinsertar en niveles subsiguientes del sistema educativo y de un cierto grado de dificultad como elementos ponderables por parte de ellos aparece explicitada. En este sentido lo institucional se construye desde un modo mucho más amplio que la propia aula, entendiendo que al referirse a la Escuela 703 mencionan tanto su espacio como el resto de los cursos y la propia historia de la escuela dentro del contexto barrial.

Otro de los rasgos identificatorios es que respetan y reconocen el trabajo de la docencia. Siempre que se refieren a la maestra o a cualquier otro docente valoran lo realizado por éstos y la gran ayuda que les significa. Esto también se pudo observar a lo largo de las intervenciones, donde más allá del modo en que la docente desarrolla su práctica, la misma mantiene el reconocimiento de parte de los alumnos. Lo mismo ocurre con el resto de los actores institucionales, como la directora, donde los alumnos encuentran de manera muy explícita un referente indiscutible, y ponderado por su labora y acercamiento a ellos.

Análisis de las entrevistas

CEA 726:

- Espacio diseñado, espacio recorrido y espacio representado

Para entender el CEA 726 como institución hay que incorporar características que le son propias y no habituales en el resto de las instituciones, como la rotación, la dispersión y la transitoriedad. Tales características hacen a la flexibilidad y adecuación del CEA como a su difícil integralidad. La inspectora marca que el CEA no tiene un espacio fijo sino que se abre allí donde se encuentra su demanda “Pueden ser los docentes o pueden ser una ONG, puede ser el barrio, puede ser una parroquia, puede ser un referente, cualquier entidad. Solicita porque detecta un número de matrícula, un espacio físico con las comodidades suficientes, que cuente con luz, gas agua, las necesidades esenciales, y bueno, se cuenta la matrícula (...)”. De este modo es difícil realizar una definición sobre un espacio que puede estar un año como diez, siempre atento a la necesidad de la población. La institución en su sentido espacial es dispersa, son centros no nucleados, sin director, que sólo precisan de servicios esenciales y un lugar para desarrollar los encuentros. En tal sentido, el espacio va rotando, cambiando de localización, siendo cada sede transitoria y sin un tiempo específico prefijado más que lo determinado por la propia demanda.

No obstante, y de modo paradójico, en el proyecto el espacio elegido es central, en cuanto a lo que significa comunitariamente, como así lo afirma la Inspectora “(...) una característica muy importante del CEA 726 es la de no estar en una institución escolar. Ellos funcionan en comedores, centros vecinales, centros comunales. Todo eso hace que el alumno se sienta integrado, que se sienta identificado con su medio y que encuentre la pertenencia. Es indiscutible eso en ese lugar. No lo digo porque no pueda ser en las escuelas sino porque se caracterizan Gorina y Hernández por trabajar la institución escolar muy interrelacionada con las delegaciones comunales, con los comedores, con los centros vecinales, con los delegados barriales, es una característica”.

Es muy interesante el modo en la docente a cargo refiere a la cuestión del espacio en el proyecto institucional y el peso que el mismo tiene. Para ella *“Que nosotros estemos como opción estratégica teniendo nuestra sede en instituciones no educativas en sus orígenes tiene que ver con que nosotros decidimos que para hacer educación popular hay que ir a aquellos ámbitos donde está la gente. Y trabajar con ellos desde su propio contexto. Este es el primer quiebre que tiene que hacer la gente. Va a un lugar que no es la escuela, con el concepto que tiene de escuela. Que iba cuando era chiquito, que vio adónde iban los niños o que vio que iban los adolescentes. Entonces, al poner nuestro CEA en sedes que no tienen que ver con el sistema educativo vamos rompiendo de entrada con eso. O sea, la gente va a su lugar. Y a su lugar llega la escuela. Si bien vienen a anotarse a la escuela, desde el arranque la posición es diferente. La escuela está ahí, en un lugar de ellos y va hacia ellos”*. El sentido de apropiación del espacio hace a un enclave fundamental para entender cómo funciona la institución. En tanto espacio recorrido entonces se plantea un lugar que no fue diseñado para ser escuela pero que sí es utilizado con fines escolares. Tal hecho genera un quiebre que altera la representación tradicional de la escuela en su sentido espacial, facilitando un acercamiento vincular, contextual, hasta emocional con el espacio utilizado.

- Usos y significaciones del tiempo

Para la inspectora el tiempo resulta un elemento central en la eficacia de la propuesta. Teniendo en cuenta los problemas de terminalidad ella exalta las posibilidades horarias que el sistema del CEA genera, con horarios rotativos, distintos días a la semana, *“(...) el CEA 726 tiene la característica de tener algunos lugares en turno tarde y algunos lugares en turno vespertino, y a veces tiene hasta ciclo rotativo, es decir que el alumno puede ir tres veces por semana a un lado y dos veces por semana a otro, eso le da una apertura que le permite por ahí estar trabajando o resolver sus situaciones particulares y también terminar”*. En este sentido la idea de lo temporal asume más una posibilidad que una restricción en términos de adecuación del sujeto. Tal idea

facilita un tránsito que permite al alumno hacer uso de sus posibilidades horarias y no condenarse al abandono por incompatibilidad entre escuela y trabajo.

Por su parte, la docente a cargo hace el mismo análisis que la inspectora respecto a las ventajas horarias que permite el CEA y que facilitan la asistencia y la retención, pero va a una cuestión más allá al referirse al tiempo, situándolo en este caso como un aliado pedagógico en tanto su significancia se centra, paradójicamente, en su insignificancia per se: “En su propia historia [los alumnos] tienen su propia cuenta pendiente y enfrentarse con que es posible, y encontrar un ámbito donde no se les exige, porque tenés todo el tiempo... A ver, por ahí, en una escuela te enfrentas con que estás repitiendo, con que con esto no se puede. Acá no hay tiempos, no se repite, “tomate el tiempo que quieras”. Querés aprender a leer, porque no sabías leer, te llevó cinco años, te llevó cinco años. Si te llevó cuatro te llevó cuatro, si te llevó tres meses te llevó tres meses. Está todo bárbaro. Todo está bien, no hay concepto de fracaso”. Lo que bajo la lógica formal se vuelve en una encrucijada respecto a saberes retenidos y tiempo estimado, aquí el tiempo está atado al propio educando, a “sus tiempos”, un proceso que se centra en el aprendizaje y no en las limitaciones del ciclo lectivo. Agustín, uno de los alumnos, marca el hecho de que al ser pocos el tiempo sirve más para que la docente se ocupe de cada uno *“La ventaja que tiene es que te explica, tiene tiempo para todos”*.

- Propuesta pedagógica (el sujeto planteado y aspirado en la propuesta)

La inspectora del CEA 726, marca la necesidad de desarrollar una propuesta que parta de la inclusión. En tal sentido es interesante indagar desde qué lugar se piensa éste concepto o más bien qué sería desarrollar una propuesta de estas características. Según sus palabras “(...) la política educativa de la educación de adultos es el de la inclusión por sobre todas las cosas, la permanencia y el egreso de alumnos, dándoles en lo posible la terminalidad a todos los grupos”. La propuesta piensa en la finalización de la escolaridad, en este caso primaria, el modo de ingreso a un colectivo más amplio de lo social. En tal sentido se podría afirmar que es también una

preocupación en palabras de la inspectora la posibilidad de formación profesional, en cuanto que eso le posibilita a los educandos otras perspectivas laborales que le habilitan otro tipo de futuro. Es interesante apuntar que en sus palabras no hay una marcación clara del modo en que ese objetivo trazado se debe alcanzar, lo cual deja un margen amplio de interpretación respecto de los lineamientos de la política educativa. Lo que sí se especifica es una cualidad precisada en el docente del espacio, en cuanto a sus facultades para relacionarse con el alumno “el maestro tiene que ser un maestro un tanto especial. Es decir que tenga como prioridad esto de establecer el vínculo con el alumno, porque de lo contrario no se logra. El alumno se retira, se va sino encuentra el espacio de participación, de escucha, sino encuentra el que se lo entiende, se lo orienta, se lo acompaña. Visiblemente no es una educación obligatoria, por lo tanto se retira y va en busca de otro lugar, de otro espacio. De ahí es que tenemos la inscripción abierta todo el año. Es decir, el alumno se inscribe en cualquier momento del año pero también promueve en cualquier momento del año”.

Respecto al proyecto pedagógico la docente a cargo marca opción por la educación popular. *“Nosotros vamos como siempre dentro de los conceptos y métodos de educación popular, y el proceso educativo girando en torno de analizar la práctica, en función de comprenderla y ver qué podemos tomar de los distintos ámbitos disciplinares para la comprensión de esa práctica y proyectar una práctica distinta”*. Ubicada en el marco del sistema formal y utilizando todas las licencias que el mismo facilita, lo nodal para la maestra a cargo está en el concepto de educación popular: *“La educación popular tiene que ver con la mirada crítica de la realidad del propio sujeto, de sí mismo y del contexto en el que está, además de la posibilidad de orientación hacia la transformación. Que el acto sea formal o informal no determina si la educación es popular o no. O sea, en espacios informales podemos tener educación popular de hecho”*. En función de sus palabras, lo pedagógico aquí se plantea como el elemento trascendental de si parece o no parece un espacio formal, puesto que lo importante es lo que se hace y con qué objetivos en el espacio concedido. De este modo, lo pedagógico como el modo de concebir el fenómeno educativo se vuelve central para entender las condiciones de encuentro y las significaciones producidas en los sujetos desde él.

Para la docente del curso *“La mirada pedagógica hacia el grupo es en función de la comprensión”*, es decir, en desarrollar un sujeto que sea capaz de comprender. En tal sentido lo que se busca es un sujeto capaz de resolver situaciones a partir de la comprensión de las mismas, en virtud de ser consciente de ellas. La docente marca que la preocupación no está centrada en la cantidad que los alumnos puedan acopiar como saberes sino en la capacidad para resolver *“(…) en sí nuestra mirada no es en función de contenidos, a responder a cantidad de contenidos o cantidad de programa porque no es nuestra función y no consideramos que sea nuestra función esta sino que es ir dándoles a ellos [los alumnos] las herramientas para que no fracasen en estudios futuros y que puedan manejarse en sus ámbitos, en el trabajo, en la sociedad”*.

- El lugar del sujeto educando en la didáctica de clase

La docente a cargo señala que *“La didáctica de la educación de adultos tiene que ver con modos areales, disciplinas integrales e incluso integración de áreas en el abordaje de cada temática. Digamos, partimos del análisis de la realidad, cualquiera sea el tema que tomemos, lo vamos a ir mirando y desarrollando a partir de las distintas áreas y disciplinas de cada una de esas áreas, independientemente de cuál elijas. Cuando aprendés a manejarte didácticamente en forma integrada cualquier tema lo abordás desde ese tema en cualquiera de las áreas que se te ocurra”*. En este sentido lo principal pasa por anclar los contenidos curriculares en la realidad compartida para desde allí comprenderla, entendiendo sus aristas. Y aquí es central el compromiso del alumno con su propio proceso de aprendizaje, el tomar la decisión de aprender y hacerse cargo de ello *“Si bien la aprobación es un requisito para acreditar saberes, esa acreditación lo hace primero con él mismo. Entonces, no es ante la profesora que tenés que demostrar que sabés; primero te lo tenés que demostrar vos. La metodología es así. “-¿Estás preparado para el día de examen? ¿Crees que estás preparado? -No sé, qué se yo” Bueno, probá. ¿Qué te puede pasar? Hay dos posibilidades, que te vaya bien o que te vaya mal. Si te va bien, qué lindo, qué bárbaro; si te va mal no importa. Lo volvemos a hacer”*. Es interesante observar que el educando asume un rol

activo de su propio proceso, tomando decisiones, dejando de ser objeto de formación “. Porque la idea es encima, y esto sí tiene que ver con la educación popular, que uno vaya tomando conciencia de su propio aprendizaje. O sea, permanentemente, el método te lleva a que tanto adolescente joven o adulto vaya dando cuenta del avance de su propio proceso”.

En todo momento se trata de recalcarla idea de diálogo y participación como componentes centrales del proyecto. Para la maestra la búsqueda de la seguridad personal del alumno, la posibilidad de que se anime a modificarse a sí mismo es fundamental “El ir trabajando para que ellos se den cuenta que pueden. O sea que la capacidad la tienen y la pueden demostrar. Generalmente vienen con la falta de palabra, o con la palabra postergada, digamos. Y acá es como que al haber un diálogo y más posibilidad de que ellos se expresen respecto a los problemas que han tenido en otras instituciones educativas eso hace que se aflojen más y de a poquito se vayan animando y vayan teniendo más seguridad en sí mismos. Lo que las docentes marcan se puede corroborar en las palabras de Candela quien afirma que “Lo que tiene ella [la docente] es que nos habla, nos habla mucho, y no nos falta el respeto en nada, nos respeta como personas a nosotros, nos entiende, y si nos pasa algo nos pregunta por qué y cómo, y eso te ayuda”. La idea de que el sujeto asume un lugar de valor que merece ser escuchado y respetado como tal hace al modo en que se constituyen en el espacio.

- Construcción del sujeto en el proyecto institucional formal

Es clara la intención participativa que se intenta desarrollar desde cada punta del proyecto institucional. En cada oportunidad la misma inspectora se preocupa por señalar un espacio abierto al diálogo y la participación de los sujetos institucionales. Incluso al resaltar dicha apertura al diálogo y la participación del perfil deseado de docente.

La docente a cargo dice que el alumno característico del CEA 726 está atravesado por diversas versiones de la violencia social, lo cual genera un sujeto que se constituye desde esa lógica. Por esto, la institución apunta a desestructura esa lógica desde una aplicación contraria “No se

permite la violencia en el aula, porque no lo permite el propio método. Cualquier acontecimiento que ocurra siempre va a estar resuelto dentro de un modelo, que tiene una igualdad ontológica reconocida entre el sujeto alumno y el sujeto docente. Esto de por sí equilibra, porque estás reconociendo a otro ser humano como vos. El mismo respeto, y si el otro que está acostumbrado a que este respeto no se lo da, en la experiencia cotidiana del aula empieza a vivir y a sentir, y a dar cuenta de que en este ámbito es la manera en que se trabaja desde el respeto. Pero, ¿Por qué este respeto no tiene que ver con que vos me debes respeto? Porque tiene que ver con que hay una igualdad ontológica de sujetos de ese ámbito que es la base sobre la cual nos paramos para después empezar a actuar”. Esto mencionado por la docente a cargo se traduce no sólo en las relaciones interpersonales sino en el lugar dado al alumno, tanto en la responsabilidad asignada en su propio proceso de aprendizaje como en la búsqueda de constituir un sujeto crítico de su propia realidad.

- Relaciones interpersonales (docentes-alumnos; alumnos-alumnos; etc)

Para entender el funcionamiento del CEA 726 lo relacional es un elemento central. La apertura al diálogo y el estrechamiento de las relaciones es incluso una arista planteada desde el lugar de la inspección. Para la directora debe ser una característica primordial portada por quienes conforman el plantel docente, hecho ya desarrollado en categorías complementarias. No obstante, se agrega el modo en que lo comunicacional también es una tarea docente para la captación de matrícula, el cual se convierte en el primer acercamiento de la institución CEA 726 con la comunidad: “(...) hay veces que el alumno llega sólo, pero otras veces no, hay que salir a buscarlo. Ahí está la tarea de campo que es la recorrida que hace el docente en el barrio difundiendo la acción de la escuela. Los carteles que coloca, lo que publica en algún periódico barrial, lo que difunde en los comedores invitando a todas las personas y también en la relación con los vecinos. Es decir con las sociedades de fomento, con las unidades sanitarias, con las ONGs. Es decir se genera una red, la escuela de adultos sola no puede, porque si no está entrelazada con los distintos referentes que

conforman el barrio no puede subsistir. Eso es una tarea que tiene que hacer el docente, que tiene que incorporar, más allá de su horario y de su tarea pedagógica”.

Las relaciones interpersonales para la docente a cargo son fundamentales en tanto cada sujeto coloca allí su historia, no sólo la parte de sí que va a aprender. En este sentido es importante marcar la posibilidad de un acercamiento que permite el número de integrantes del espacio: “(..) es un vínculo demasiado personalizado, pero que no dijimos, “ay, personalizado se aprende mejor”. Así es seguro que se aprende mejor, porque se genera entre dos, primero, y después entre todo el grupo una situación en donde uno puede ponerse con su propia personalidad. El adulto, el joven, todos se ponen con su propia persona en este vínculo didáctico, que no tiene que ver con la distancia que hay con un profesor que imparte disciplina o un docente que está frente a treinta alumnos”. La relación se plantea desde el respeto al otro como ser humano, algo ya mencionado, pero con la posibilidad de conocer al sujeto en toda su dimensión dada la cualidad numérica del espacio y la forma de encarar la propuesta pedagógica.

La docente del espacio trabajado afirma que “La relación es siempre maestro alumnos, eso se plantea desde un principio. Las reglas son fijas, pero fijas en función a delimitar el rol de cada uno: el de docente y el de alumno, eso se va marcando a lo largo del año. Pero siempre también esta característica justamente de ser pocos alumnos hace que uno tenga un diálogo más fluido con ellos y que la relación crezca, la relación afectiva e interpersonal vaya creciendo a lo largo del año”. Recuperando algunos aspectos anteriores se vuelve a marcar esta posibilidad de un encuentro mucho más estrecho anclado en lo numérico pero que de una forma u otra resulta un resorte fundamental en el modo en que se entablan las relaciones. Silvina hace mención incluso al enlazamiento de niveles afectivos atravesados por el diálogo, lo cual es también confirmado en las entrevistas con los alumnos quienes se refieren a la docente como una segunda mamá, como una compañera más, re copada y otras adjetivaciones por el estilo. No es difícil de observar cómo se reitera y acentúa permanentemente el diálogo como un componente articulador de las relaciones interpersonales dentro del proyecto educativo.

- Conflictos y coadyuvantes que se dan dentro del espacio

Para la inspectora el CEA tiene como principal dificultad la propia autoestima de los alumnos, que a su decir está muy atravesada por la idea de fracaso asentada en la no terminalidad. *“El mayor problema que traen los alumnos es la portación de fracaso. Si yo no puedo, yo no pude, yo no voy a terminar... y bueno, está ahí cómo el docente guiará la actividad para conformar un grupo de trabajo que le vaya dando a partir de pequeños logros la autoconfianza y desde ahí empezar, y a partir de esos pequeños logros ir siempre acompañándolos en la solución de dificultades para que pueda decir yo también puedo. Sobre todo en los adultos mayores es muy común escucharlos decir cuando uno va a visitarlos “yo pensé que no iba a aprender a leer nunca”, “yo pensé que no iba a firmar nunca”, “esto me quedó siempre y no pensé que lo iba a lograr”, “gracias a que mi hijo me manda”, “gracias a que mi nieto me pidió que venga”; son esas cosas muy significativas”.* Es interesante que a pesar de reconocer las diversas problemáticas sociales en términos concretos por las que atraviesa el alumnado que conforma la matrícula, la problemática identificada tiene que ver con una representación de sí mismos y el modo en las mismas pueden ser desestructuradas.

Lo mismo que la inspectora observa la docente a cargo, quien al identificar los conflictos de la población que acude al CEA 726 las describe fundamentalmente desde su posición socio estructural *“Si nosotros tenemos que hacer un diagnóstico de las problemáticas de la comunidad educativa en general vas a ir viendo de entrada cuál es la selección que vas a tener que trabajar para poder responder a esa problemática que ya sabés que es el contexto que viene. De manera que tenemos que ver que vamos a trabajar con embarazo adolescente, con violencia familiar, vamos a trabajar con violencia social, con violaciones y abusos”.* En este sentido es interesante recuperar la idea de violencia social que desarrolla, a partir de la cual explica una serie de factores que se hacen presentes en el fenómeno educativo: *“El concepto de violencia social que tenemos dentro de la institución parte del concepto de desigualdad. De desigualdad de oportunidades, nosotros trabajamos esencialmente y por definición con sectores marginales. De hecho, marginados de una manera u otra del sistema educativo común que no casualmente también son*

sujetos de otras marginalidades o de otras exclusiones”. En este sentido lo interesante es ver de qué forma se busca desarticular esa violencia desde lo pedagógico en un sentido real y discursivo desde la valorización del sujeto como tal “No se permite la violencia en el aula, porque no lo permite el propio método. Cualquier acontecimiento que ocurra siempre va a estar resuelto dentro de un modelo, que tiene una igualdad ontológica reconocida entre el sujeto alumno y el sujeto docente. Esto de por sí equilibra, porque estás reconociendo a otro ser humano como vos”. En el marco de una asimetría de saberes propia de todo sistema escolar, existe en particular una gran igualdad relacional que hace a una convivencia escolar basada en el respeto hacia el otro.

Por su parte, la maestra hace un balance de las ventajas y desventajas que ofrece CEA desde su proyecto “Las ventajas están en la flexibilidad, la flexibilidad que tiene que nosotros vamos donde hay matrícula. Abrimos donde hay matrícula y cerramos donde no la hay o la comunidad no se identifica con determinada institución comunitaria, entonces se traslada la sección, eso por supuesto que es una ventaja. Y la desventaja es que somos muchos docentes, muy dispersos, estamos en cuatro localidades diferentes, y tenemos muy pocas posibilidades de intercambio, de intercambio de experiencia, de trabajo, que nos beneficiaría tener nuestro espacio para ir creciendo desde lo pedagógico, ir trabajando en el proyecto institucional más en conjunto con todos los docentes”.

- Representaciones hacia fuera y dentro del espacio de los sujetos educandos

Al ser consultada sobre cómo caracterizaría a la matrícula el CEA 726 la Inspectora la asocia a condiciones de precariedad material, a los sectores más humildes de la población. En ese sentido hace referencia también al mencionado fracaso, el cual siempre aparece como asociado a los alumnos, no al sistema educativo “Nos tenemos que acordar que si vienen es porque han pasado un fracaso, vienen en busca de una solución”. De tal forma, el fracaso es valorado como una característica y no como una eventualidad, hecho que plantea la necesidad de pensar desde qué postura se analiza ese fenómeno de la matrícula, qué causas participan su acontecer. ¿Es

compatible la postura de educación popular del CEA 726 como institución con esta afirmación de su inspectora? ¿Hasta qué punto esa mirada que subyace a la matrícula no impacta en el propio proyecto educativo? Por otra parte, en el caso de la inspectora es interesante recuperar la idea de un enojo social con que describe al adolescente que concurre a este tipo de espacio y el cual debe ser desarticulado: “Y el adolescente pobre... bueno, generalmente es de los grupos más vulnerables, de los medios más vulnerables. Entonces a veces viene con un poquito de enojo, de resistencia, de disconformidad con el medio, con el mundo. Hay que volverle a generar la autoconfianza, y a partir de ahí trabajar”. En esta representación aparece nuevamente la idea de violencia social que aparecía relatada en el apartado anterior en palabras de Pergiácomi, lo cual hace a un elemento desde el cual pensar las representaciones circulantes.

La docente a cargo dice que la mayoría de las veces los alumnos vienen con un montón de preconceptos sobre sí mismo que semejarían una mochila muy pesada, pero que también esos preconceptos suelen ser parte del cuerpo docente. Incluso marca cómo los propios alumnos tienen asentada una idea de lo educativo más forjada en el cuaderno y la prolijidad que en el aprendizaje, hecho que hace una representación muy fuerte que es contrariada desde los objetivos y la propia propuesta de la educación popular “En este proceso educativo todo enfrentamos estos conceptos y esta mochilita que traemos. Obvio que ellos vienen con un montón de preconceptos esperando y actuando (...) Se nota porque viene gente que cree que es importante tener el cuadernito como un valor per sé, o los pibes que vienen tirándose gomas o papelitos. Que descubren que eso ahí no es importante. Oh, “ay, seño, ¿me corrige?” – si querés te corrijo pero te podés corregir sólo. También agrega que existe una mirada por un lado que prejuzga dicho espacio como remedial o compensatorio, y quien lo considera lisa y llanamente un desastre por lo desestructurado del sistema en función de otras experiencias. Tal mirada hace reflejo en la mirada que los sujetos mismos luego pueden llegar a construir al respecto y sobre sí mismos. Pero desde lo institucional se busca construir una mirada afirmada en una lógica verticalmente distinta, que postula que *“(...) es la concreción de un derecho. Es la concreción del derecho de educarse, que tenemos todos y en todo momento. Un derecho imprescriptible, no es que tenés este derecho porque tenés una edad (determinada) es tu derecho hasta que tengas*

noventa años. Hemos visto que hasta en los niveles universitarios la gente jubilada se pone a estudiar porque le quedó pendiente, siente las ganas de aprender y va. Este concepto de educación permanente como un derecho, pero no como una cosa que te da la sociedad que te da de onda “

La docente, la docente en el que se intervino señala que la representación que más pesa hacia dentro tiene que ver con la repitencia, lo cual genera como una especie de identidad grupal alrededor de ese obstáculo compartido pero que a la vez también les permite ver que no se trata de un problema exclusivo de cada uno “El estereotipo del repetidor. Entonces el alumno que viene fracasando de varias escuelas, o que va pasando de escuela a escuela durante años. Eso ellos es lo que encuentran en común cuando llegan acá con el resto del grupo”. Por otra parte también señala cómo cree que son vistos desde afuera “hay miradas que están desde la persona que no conoce y habla de la escuela de educación de adultos despectivamente como que es un anexo de la educación secundaria o adonde va la gente que no pudo, y está el que después por equis motivo viene, se acerca, o tiene a su hijo en el servicio y se da cuenta lo que es, y cambia su discurso”. La idea que ofrece la maestra sostiene la percepción de un prejuicio sobre el espacio y sobre sus actores desde quienes están afuera, el cual logra desarticularse cuando logran conocerlo directa o indirectamente. Para Gastón la gente “Por el lado malo pienso que dirán que somos todos repetidores que venimos porque no nos queda otra”, lo cual afianza la idea desarrollada por la docente.

- Objetivos institucionales con respecto al alumno y modos de alcanzarlo

Al referirse a lo que se espera desde el proyecto institucional con los alumnos, la docente a cargo plantea como objetivo de máxima el hecho de que adquieran una postura crítica, donde puedan ser conscientes de su propio aprendizaje. En este sentido es de remarcar que a lo largo de toda la entrevista se pone el acento de parte de la docente en que los alumnos deben hacerse cargo de este proceso, en el cual el docente puede guiar y acompañar. En relación a ello tal

postura agrega al educando como sujeto capaz de reconocer su propio progreso “El objetivo es que vos [alumno] aprendas a darte cuenta que no lo sabés hacer. Y nosotros vamos a ir acompañando desde un saber metodológico, disciplinar, areal, y desde un saber metodológico”. Tal cuestión luego es en cierto modo refrendada por Silvina, quien marca la búsqueda de la comprensión por parte del sujeto como un elemento central del proyecto institucional.

- Formas de interpelar a los sujetos institucionales

El reconocimiento de la educación como un derecho y el lugar de sujetos iguales otorgados a cada actor institucional, fundamentalmente a los alumnos, es lo que destaca desde la lógica del CEA. De este modo la interpelación se da como un llamado de reconocimiento, que reconoce a los sujetos desde su capacidad para hacerse cargo de su aprendizaje, de asumir la responsabilidad de llevar ese proceso adelante y los llama a concretarlo. La apertura al diálogo y la apelación a una actitud crítica se marcan en las entrevistas como un objetivo en sí y un ejercicio cotidiano. Tanto directivos como docente y alumnos señalan lo mencionado como aspectos salientes que logran calar en la subjetividad de un modo que los hace poder llevar adelante el proceso aspirado.

- Aspectos identificatorios con el proyecto institucional

Hay dos elementos centrales que hacen a la identificación según la inspectora: el diálogo y el espacio. En cuanto al primero se prioriza como modo de acercamiento la posibilidad de que el alumno pueda expresarse, participar del proyecto institucional de una manera activa. En cuanto a lo segundo “(...) una característica muy importante del CEA 726 es la de no estar en una institución escolar. Ellos funcionan en comedores, centros vecinales, centros comunales. Todo eso hace que el alumno se sienta integrado, que se sienta identificado con su medio y que encuentre la pertenencia. Es indiscutible eso en ese lugar”.

Acerca del modo de forjar identidad con la institución, La docente a cargo afirma que *“En este espacio para los alumnos y los docentes y todos aquellos que participan como actores de una o de otra manera de lo que es el servicio educativo, la identidad que vas tomando es: ‘pude ver y pude ser partícipe’ en la historia compartida de un núcleo social, que es cambiante, que formamos parte del concepto de educación viva de una comunidad. Este concepto es como vital, es una experiencia de vida que te va determinar como sujeto. Entonces cómo lo transmitís, sabés qué, yo tengo puesta la camiseta de adultos, y yo soy alumno o ex alumno del CEA 726”*. En dicho sentido no es menor cómo esa identidad se forja desde los lugares asignados, permitidos, reconocidos a cada sujeto y a cada actor social, por ejemplo para las personas que comparten el espacio material con la institución o participan alternativamente de su proyecto “Si lo miramos desde las instituciones el compromiso de los actores con la experiencia de la educación de adultos ha marcado el desarrollo de la institución. Tanto en “La boyera” como en “Un niño feliz”, como en “Los Pirulines” la institución fue creciendo y haciendo carne y formando parte de la escuela. Esta es posible porque se le da un espacio de actores, esto que te estoy diciendo que se comparte en ese espacio y se crea en la experiencia de enseñar y de aprender y de participar es lo que va haciendo que cada uno se encuentre actuando y reconociendo como un actor dentro de la educación de esa comunidad”.

La docente marca como un hecho importante del proyecto la posibilidad de que haya un solo docente con los alumnos, lo cual al afianzar lazos les permite identificarse y poder avanzar. Al indagársele sobre qué aspecto del proyecto institucional creía que generaba identificación en los alumnos dijo que “La característica del docente único, aunque a veces eso es relativo, porque hemos tenido experiencias en secciones donde compartimos el lugar, compartimos la institución comunitaria y también compartimos las áreas con los docentes que están en ese lugar. Entonces, es relativo. Pero la figura del docente que está con ellos las tres horas marca la diferencia”. Gastón, uno de los alumnos, resalta ese aspecto como un elemento que lo hace sentir bien en el CEA, *“Con la docente también, es otra cosa, yo antes tenía un profesor por cada materia Yo antes me llevaba bien con una profesora, con la otra me llevaba mal, es otra cosa”*.

Los alumnos recalcan la posibilidad de compartir el espacio con chicos del mismo nivel madurativo, con quienes tienen cosas de qué charlar, reírse, etcétera. Tal aspecto se vuelve central cuando se les pregunta sobre qué cosas les permiten identificarse con la institución, sentirse parte de ella, como lo señala una de ellos *“Acá me siento bien, qué se yo. No sé cómo explicarlo. Acá los compañeros tienen un grado de madurez, no es como en los anteriores colegios que ponele que había un grupo de 12 y otro de 13, pero uno era más maduro que el otro y vos terminabas chocando con ese, qué se yo”*. Otro agrega incluso un elemento que va más allá de lo etario al pensar sobre lo que lo identifica *“La clase de gente. Porque en otro colegio era muy diferente, había mucha diferencia. Si vos tenés plata te juntas por acá, si no tenés plata te juntás por allá. Acá estamos todos juntos, hablan todos, no hay diferencias”*.

Escuela 703:

- Espacio diseñado, espacio recorrido y espacio representado

No existen referencias al edificio en sí, a lo que es como espacio diseñado, tanto respecto a su enormidad como a su distribución arquitectónica. Los diversos actores no encuentran en la forma en que está estructurado el edificio motivos que valgan la pena mencionar o resaltar, o eso al menos es lo que se refleja en el conjunto de entrevistas. En dicho sentido se podría decir que no se reconoce una significación explícita o consciente sobre lo que el espacio es en su trazado.

La directora menciona respecto a los espacios representados que *“Hay un tema relacional que está totalmente ligado a esto de que el espacio más importante es el aula (..) las aulas son como islas”*. Se nota una centralidad que vincula con una metáfora muy fuerte el lugar de conocimiento académico con el espacio de significación colectiva. En este sentido las posibilidades de establecer relaciones quedan supeditadas al espacio compartido de modo inmediato, al banco de al lado, de atrás o de enfrente.

Es interesante observar entonces que el recorrido del espacio también se ve circunscripto a lo imprescindible, es decir desde la entrada al aula, del aula al baño, y el patio central como un lugar de tránsito hacia uno u otro lado. En las entrevistas no se hacen referencias al modo de utilizar el

espacio ni se lo marca como un aspecto de identificación. Sí al marcar el tema del tiempo y la falta de recreos se deja en claro el recorrido posible del espacio, el cual ya fue mencionado.

- Usos y significaciones del tiempo

En general las remisiones al tiempo tienen que ver con el tiempo de clase, el cual consume las tres horas de estancia en la escuela, dado que no hay recreos. El tiempo entonces se plantea como un tiempo productivo, el cual es reconocido como mérito en unos casos, como necesidad en otros y con un sentido crítico en otros (fundamentalmente de parte de los alumnos).

La directora señala que desde afuera es visto de manera positiva el tema de la distribución del tiempo y en una alocución sobre lo que la gente sabe de la escuela y cómo la identifica, señala que la comunidad la elige "(...) porque se sabe que se entra a las seis y se sale a las nueve, que los chicos están contenidos (...)". La idea se centra en el hecho de que al estar dentro del aula los alumnos están monitoreados y trabajando, aprendiendo.

Por su parte, la docente no menciona lo relativo al tiempo ordinario pero sí lo hacen los alumnos, como uno que entre las cosas que destaca no gustarle de la escuela es la imposibilidad de contar con un recreo: *"De esta escuela lo que no me gusta es que le damos corrido, sin un recreito, nada. Porque hay gente que puede fumar.... O no. Aparte en los baños ahora pusieron que se puede ir una vez en las tres horas, eso lo cambiaría yo, pero no puedo me poner ante la dirección"*. La falta de un momento de esparcimiento o relajación es mencionada como una arista significativa en este caso, pero también resulta interesante pensarlo en términos de relación integral de los alumnos de la escuela más allá de sus propias aulas. Si sólo entran y salen del aula, y tienen sólo un permiso para salir al baño en las tres horas de escolaridad, en qué momento podría surgir la posibilidad de vincularse con otros más allá de las cuatro paredes. Tal aspecto es mencionado también por la auxiliar, quien lo marca como una característica propia de la educación de adultos "La escuela de adultos es un sistema donde el chico no tiene el recreo. Es nada más que el permiso para ir al baño, después no sale el chico fuera del aula".

- Propuesta pedagógica (el sujeto planteado y aspirado en la propuesta)

Según la directora existe una contradicción entre su intención constructivista y popular con la aplicación mayoritariamente tradicionalista de los docentes de la escuela. Por ello al referirse al tipo de comunicación que visualizaba entre los diversos actores del fenómeno educativo habló del estilo pedagógico aplicado: “En una escuela estas islas dependen mucho del estilo del docente, la comunicación con los docentes. Del estilo concreto, depende del estilo de comunicación que tenga. Tendremos un estilo de comunicación tradicional en más de un setenta por ciento. De distinto tipo, algunas de contenido, otras más de la onda del sacerdocio pero no deja de ser autoritario”. Esta preocupación encuentra su sorpresa en el hecho de que más allá de la pedagogía utilizada se logran objetivos igualmente perseguidos y el reconocimiento de los propios alumnos.

Las palabras de la docente a lo largo de la entrevista confirman esta contradicción observada por la directora. La docente reconoce para sí un sujeto educando limitado, que viene de fracasar y con escaso interés. En las palabras de los alumnos ese desinterés no es tal y diríase que muestran una clara preocupación sobre la significancia de esta etapa escolar para su futuro. Incluso varios recalcan la sencillez del proceso, algunos en términos negativos y otros en términos positivos, pero todos dando cuenta de ello. Más luego es la propia docente la que confirma que hace un planteo de clase que supone al alcance de ellos, no muy complejo. De esta forma, lo planteado y aspirado en palabras de la directora pareciera encontrarse en un camino bastante diferente de lo expresado por la maestra.

- El lugar del sujeto educando en la enseñanza

Consultada acerca de cómo planifica las clases, la docente hace una descripción del sujeto con el que ella cree que se encuentra y a partir del cual piensa la didáctica a aplicar: “Ellos en general no tienen interés de nada, de leer, ni nada, vienen como por una obligación. Trato de darles por

ahí lo que necesitan, si digo lo básico queda como muy elemental pero digamos que apuntamos a eso, porque ya vienen como de algo como más estricto, 12 materias, entonces tratamos como que sea más libre, digamos. Viste los adolescentes... (...)" . Las palabras de la docente parecen asentadas en un sentido negativo y negativizante de los sujetos, los cuales tienen a su criterio un techo muy bajo de posibilidades y hasta allí es hasta dónde hay que buscar. Se podría afirmar que el lugar designado para los educandos desde la propuesta de clase es más bien pasiva, donde el concepto de libertad resulta algo así como un eufemismo que refiere una liviandad de contenidos y exigencias cognoscitivas.

- Construcción del sujeto en el proyecto institucional formal

Es interesante ver que el proyecto institucional apunta a generar un sujeto que no sólo tenga completo su trayecto escolar, sino que sobre forme un sujeto no entregado al dominio o la injusticia cotidiana, como lo afirma la directora: "Con el adulto trabajamos directamente el tema de concientizarlos de rebelarse a la opresión, así nomás. Tengo caras en este momento de trabajos que hemos hecho este año y las tenemos acá, todavía en la escuela. Gente que ha venido golpeada por la pareja. Insistir, insistir; en el tema del trabajo poco podemos hacer salvo ser muy estrictos en el cumplimiento de todo aquello que tenga que ver con fomentar la incorporación de los pibes a los distintos planes sociales que hay; sobre todo en el proyecto jóvenes, que se acerquen, que vean". La idea de desarrollar la autonomía individual, la valoración de sí mismos y la defensa de su propia existencia no se recuesta sobre una concepción atomizada del sujeto respecto al conjunto sino como una forma de generar conciencia en un sentido amplio que les permita actuar y ser parte crítica de un actor colectivo.

Si bien es difícil observar esto en las palabras de la docente, en cuanto que la mayoría de las mismas pintan de modo negativo al sujeto al que se refiere en términos educativos, no es menor la afirmación final de un alumno sobre sí mismo, lo siente hacia el final del ciclo "(...) *yo había dejado la escuela y me enteré que podía retomar haciendo dos grados al mismo tiempo. Así que me anoté para poder tener posibilidad más adelante. Y ahora me siento bien, me puedo expresar*

mejor que antes”. Las palabras en este caso dan cuenta de un logro que va más allá de la mera certificación sino con una auto significación que reconoce una posibilidad comunicacional que lo hace, como el mismo dice, sentirse bien.

- Relaciones interpersonales (docentes-alumnos; alumnos-alumnos; etc)

Respecto a las relaciones personales la directora identifica una tendencia marcada por la autoridad, por un lado, y por lo áulico, por el otro. “Tendremos un estilo de comunicación tradicional en más de un setenta por ciento. De distinto tipo, algunas de contenido, otras más de la onda del sacerdocio pero no deja de ser autoritario. Hay distintos tipos, pero yo acá y vos allá. Y después hay otros docentes que tienen un estilo mucho más participativo, pero son una minoría” según sus propias palabras las relaciones fluyen en un sentido de casi burocrático en cuanto que lo jerárquico atraviesa los sentidos posibles y la forma de acercamiento entre los sujetos. A ello agrega que a la formalidad de las relaciones se le agrega la potencia impenetrable que significan las paredes de cada aula, las cuales hacen que sean muy pocos los trabajos en proyectos integrados por varias aulas o que los mismos alumnos se pueden relacionar si no comparten el mismo espacio áulico “en esta escuela son más las paredes que los ladrillos” señala la directora. Incluso dicha apreciación se refleja también en las palabras de los alumnos, quienes se afirman esta cuestión distante, meramente centrada en el quehacer escolar. De hecho la misma Directora encuentra dificultades para establecer relaciones de otro carácter que las que la formalidad impone: “Como que hay un imaginario acá de que la escuela está sostenida en la autoridad docente. Tengo una forma, estoy cuestionándome mucho en este momento, tengo una forma muy horizontal de dirección. Que toda la información que tengo llegue a todos, las cosas que me voy planteando y las estrategias socializarlas y verlas, y ver si podemos avanzar en ese sentido. Y me cuesta muchísimo cambiar ese formato que hay del directivo”.

Lo anterior se ve confirmado por la propia docente cuando al respecto marca que “Para mí [la relación con los alumnos] es buena, aunque ellos el otro día te dijeron que era mala porque es como la mamá con los hijos. Por ahí estamos bien o por ahí estamos mal, entonces yo tengo que

llamar a los padres para que vean que hay algo, sino se te va todo de las manos. No son malos ellos pero los tengo que amenazar con algo, de que no van a aprobar... qué se yo". Dichas palabras reflejan el lugar desde el cual se construye la relación y el modo en que se sostienen la autoridad. Es decir desde la formalidad del espacio áulico y con la escala jerárquica y la cadena de mando como estrategia.

Por su parte los alumnos hacen una significación de la relación con la docente que es coherente con los sentidos anteriores, es decir reconociendo su lugar de autoridad y afirmada netamente en esa condición. No hay expresiones que desarrollen un sentido de índole afectivo, amistoso o de otro tipo, pero sí remarcan una mejora en esa relación formal con experiencias precedentes, como en el caso de una alumna que expresa: "Con la docente bastante bien, nos llevamos como docente- alumna. Y en la otra escuela no me llevaba muy bien porque no me entendían de la manera que yo no podía porque estaba embarazada, los tiempos...". Los mismo alumnos tratan de colocar esta relación en un lugar de normalidad en cuanto a roles cumplidos por uno y otro, pero sin dejar de resaltar los límites evidentes de ese tipo de vínculo.

En cuanto a la relación entre ellos, la misma es señalada por todos como uno de los principales elementos para explicar su mejora en la escuela. La mayoría de los alumnos refieren en sus relatos a malos comportamientos anteriores debido a desentendimientos con compañeros muy menores o a la incompatibilidad de temas de diálogo y demás. En este sentido, si bien no todos reconocen ser amigos entre sí, todos valoran esta posibilidad de relacionarse con otros compañeros del mismo grupo etario. Ana señala que "Con mis compañeros en el otro colegio me llevaba bastante mal, se la pasaban gastándome, me cargaban, me tiraban con cosas. Y acá bien porque como ya son adultos la mayoría, bastante bien". Por su parte Eric agrega que "(...) con mis otros compañeros no hablaba, porque como eran más chicos no me entendían cómo era yo. Y acá sí porque hacemos todos lo mismo". Es relevante como el sentido de maduración genera un sentimiento de compatibilidad importante, incluso en casos como el de Facundo, que diferencia amigos de compañeros.

Finalmente la auxiliar hace una valoración que varía entre los sujetos educandos y el resto de los actores institucionales. Al mencionar a los alumnos dice que la relación es buena "(...) pero yo

ya soy una persona grande, mi trato es de respeto y de distancia, no ponerme a la altura del chico, porque pienso que ahí es donde se confunden los roles”. Sin embargo, su mirada es diferente al pensar la relación con el resto de la institución “Me siento bien porque se trabaja cómodo, se lo escucha a uno, se puede plantear un problema cuando uno lo tiene. Mucho compañerismo con los maestros, con el directivo, se le pueden venir a contar problemas personales que quedan ahí”. Tales afirmaciones permiten observar un clima de trabajo desde la parte directiva que se basa en relaciones amenas y flexibles, las cuales se vinculan desde un lugar más cercano que el desde la formalidad, lo cual vuelve a traer a colación la diferencia en el manejo de las relaciones institucionales hacia dentro y hacia afuera del aula.

- Conflictos y coadyuvantes que se dan dentro del espacio

Algunos de los problemas más frecuentes se refieren al sector socioeconómico que conforma la matrícula de adultos, la cual tiene cada vez más jóvenes que adultos. Las cuestiones más comunes tienen que ver con embarazos adolescentes, falta de trabajo, ausencia de figuras parentales de autoridad, falta de hogar y condición económica acuciante. También otras problemáticas que no se vinculan necesariamente con lo socioeconómico, como maltrato doméstico, violencia de género, etcétera.

Según la docente del curso intervenido no se vislumbran conflictos significativos “Yo no veo ninguno particular. El problema de ellos es el desinterés, de querer todo ya. Yo acá en la institución no vi problemas graves. Sí por ahí de conducta, pero no tampoco grave de faltarte el respeto. Porque en realidad tiramos todos para el mismo lado. Yo ya tuve una charla con Alejandra [la directora] y si tengo un problema con alguien ella me apoya”. Su afirmación permitiría reconocer una especie de separación entre lo institucional y lo conductual de cada sujeto, una forma de deslindamiento de lo general sobre lo particular, o sea de lo que cada alumno hace con lo que en la escuela ocurre, lo cual pareciera contrario a lo planteado desde la dirección. Por otra parte también se reconoce una especie de acuerdo de respaldo al docente, como si estuviera

latente la posibilidad de confrontación o choque con otros actores institucionales. Repreguntada sobre qué tipo de conflictos pueden ocurrir en el espacio áulico la docente señaló *“Por ahí hay alguna cosa. Con algún chico y alguna de las chicas. Yo charlé con ellos, estamos terminando, les dije, ignoremos, para poder llegar al 30 de noviembre”*. La forma de resolución del problema, según estas palabras, pasa por obviar la situación como si no existiera, poniendo una fecha cercana al fin de clases como modo de solución. Las significaciones que de ahí surgen tienen que ver con un diálogo obturado y relaciones absolutamente forzadas por lo formal.

Por otra parte es interesante el observar cómo desde los propios alumnos las condiciones del proyecto escolar son lo que hace atractivo el recurrir a este proceso, según la propia Sonia lo afirma *“Una respuesta que yo recibí de uno de ellos es “y no, yo iba al normal, son 12 materias... acá son cuatro materias, una maestra sola” me dijo “yo no pude hacerlo en más tiempo”*. Eso como una posibilidad”. O sea lo que en algún momento es señalado como una cuestión negativa por la propia maestra es lo que los mismos alumnos destacan como un coadyuvante importante para mantener su regularidad en el espacio, como la potencialidad atractiva del mismo. Son los mismos alumnos también los que destacan como propicio el hecho de compartir el espacio con gente de la misma edad o aproximada a la suya. Casi todos destacan un cambio desde lo conductual respecto a experiencias anteriores, lo cual los pone en un contexto de experiencias compartidas y de mayor entendimiento. Por ejemplo Marcelo se refiere a ello al afirmar que *“ahora entramos al colegio y hacemos las cosas. Nos reímos un poco pero hasta ahí nomás, no pasamos el límite. Antes nos pasábamos del límite, no había”*. Reproducir cada respuesta al respecto sería reiterar esta sensación de mayor entendimiento al estar con pares, lo cual significa entre otras cosas una forma de no infantilizar el espacio en términos etarios.

- Representaciones hacia fuera y dentro del espacio de los sujetos educandos

Las representaciones sociales que en general circulan tienen mucho que ver con el hecho de no haber terminado los estudios anteriormente. La directora de la escuela señala que *“{Los alumnos}*

se autodefinen como los definieron. Las definiciones son las mismas categorías del sistema educativo. La palabra de fracaso escolar es que se sienten fracasados, son los que se portan mal, los que no entienden, los que le cuestan las materias, los que no pueden aprender”. En este sentido es muy visible que la construcción social del fracaso recae no sobre el sistema sino sobre las espaldas de los alumnos, lo cual se vuelve uno de los principales problemas al momento de retomar los estudios y el proceso subsiguiente, en tanto el autoestima se ve afectado por una significación de peso que coloca al sujeto en un lugar de imposibilidad, de incapacidad.

En referencia a ello, es de mucho importancia observar que el modo de definir a los alumnos de parte de la docente sea desde la palabra fracaso y cómo esto se sostiene a lo largo de la entrevista con ella: *“En general son chicos que vienen de los secundarios, fracasados, que no terminaron por diferentes motivos, que no lo pueden sostener, otros son de la misma institución, pero no es porque no les da la capacidad intelectual, que la tienen, pero hay muchos factores que, qué se yo, porque se dedican a trabajar y necesitan terminar un tercer ciclo, y en general tercer ciclo no está en adultos, en otras escuelas no está, entonces terminan acá como para tener algo, aunque sea para un trabajo”*. La representación negativa no parte, entonces sólo de un otro externo a la escuela sino desde quien conscientemente debe desencadenar un proceso pedagógico. Para confirmar tal visión la docente agrega cómo observa ella que son vistos sus alumnos desde afuera de la institución “Yo te puedo decir que piensan por ahí mis compañeras de primaria, porque también trabajo ahí. “uy primaria con los adolescentes... como que son re complicados, que por ahí son en otros lados re complicados, no voy a decir que no, que son complicados, problemáticos, esa es la visión que tenemos todos en general, yo también la tenía. Este... con muchos conflictos. De hecho hay escuelas que lo tienen. Pero... sí como que son muy problemáticos”. Existe primero un distanciamiento que reafirma su primera visión para luego terminar incluyéndose discursivamente en un conjunto sobre la mirada que considera prevaleciente sobre los sujetos de la educación primaria de adultos.

Estas valorizaciones anteriores aparecen mezcladas en el discurso de los alumnos, quienes de manera repartida hablan por un lado de que son vistos positivamente porque vienen a estudiar o

que se los menosprecia o subestima porque vienen a la escuela primaria a su edad. Por ejemplo Eric marca esta dualidad al decir que “para mí que la gente piensa que somos estudiosos porque nos ven entrar a la escuela. Bah, algunos se juntan ahí y la gente debe pensar otra cosa pero...”. En sus palabras está la idea de que nadie podría pensar algo malo de quien viene a estudiar pero la presunción sobre otro tipo de lecturas al verlos entrar queda abierta. La misma idea queda entreabierta cuando Braian dice que “Depende, por ahí como dijo Agustín, nos ven ahí afuera, capaz que fumándonos un pucho o tomando una cerveza de vez en cuando, bah nunca tomamos cerveza igual... no sé nos deben ver bien, no sé”. Más concreto es Facundo al hacer un valoración implícita de proceso escolar en sí, dice que “La gente piensa que tenemos que seguir estudiando para no estar en la calle”, anclando una discurso que opone lo escolar con lo callejero en términos de bueno /malo, cargando de un valor positivo no sólo ya el estudio en sí sino el hecho de sacarlos de otro espacio con una carga negativa. Por su parte Ana hace una lectura mucho más contundente sobre lo que cree que ven de los alumnos de esa escuela “Desde afuera la gente piensa todo negativo. Ya cuando pasas que dicen “eh, que estos vagos” y bueno, un montón de cosas más”. Allí se replica una idea bastante asentada que tiene que ver con la presunción marcada por las compañeras de la docente al referirse “la primaria con adolescentes” con una significación tajantemente negativa.

No obstante las representaciones negativas que reconocen desde afuera no necesariamente son el modo en que ellos mismos se representan. “Y yo mirando de mi punto de vista por ejemplo yo soy una persona que trabaja, me ocupo de mi hija, todo lo contrario de lo que dicen, ser alguien el día de mañana, ocuparme de mi carrera que yo quiero seguir” dice Ana, o Braian que agrega que “Yo laburo, vengo a la escuela, me siento orgulloso. Aparte que mi vieja me vea así que venga a la escuela, que laburo, que le meto onda, me ve bien”. La mayoría remarca el hecho de estudiar y trabajar, cuando no, además, hacerse cargo de su hijo (como en el caso de Ana), lo cual implica un esfuerzo que es significado por ellos muy positivamente.

- Objetivos institucionales con respecto al alumno y modos de alcanzarlo

Según la directora "... el proyecto de esta institución es la inclusión, la búsqueda de que todos aquellos alumnos que no hayan terminado a su tiempo, tanto a nivel alfabetización, como ciclo intermedio, lo puedan hacer". En este sentido se puede afirmar que existe una mirada anclada en la valorización de lo escolar como una puerta de entrada posible a lo social, una significación que fortalece el trayecto escolar como portador de legitimidad en el ingreso de la estructura social. Para la directora tal inclusión tiene que ver no sólo con las posibilidades de acreditación de título sino con el propio convencimiento acerca de las capacidades con que se disponen. La misma perspectiva es refrendada por la docente la cual plantea como objetivo institucional la posibilidad de que terminen y cierren un ciclo.

- Formas de interpelar a los sujetos institucionales

La directora señala que hay algo del lugar docente, y los valores que se reconocen y apuntalan el proyecto en su persona, como confianza y compromiso, que hacen que las cosas funcionen: "(...) esta figura de maestro de adulto que conoce tanto al alumno, provenga de la educación popular o tradicional. Ya sabemos cómo se llama, qué le pasa. Al alumno lo saca del aula y le dice qué le parece, a la piba que está embarazada, que tiene miedo de perder la escuela. Entonces, hay una confianza impresionante, incluso en personalidades muy serias porque creo que hay una lectura de compromiso que tiene el docente con ellos".

Consultada sobre la forma de resolver conflictos y prejuicios hacia los sujetos que concurren a este espacio la docente señaló que busca solucionarlos "Hablando con él [alumno], charlando por ahí, también la OS [orientadora Social] es muy importante porque ella cumple un rol importante porque apoya mucho. Charlamos, yo les hablo. Me dicen que vengo loca. No, les digo yo, yo vengo bien. Lo que pasa es que si yo les digo hace esto, hace lo otro y no lo hacen yo tengo que cambiar la actitud y cambiar el tono de voz". Se abre aquí un nuevo significante que tiene que ver por un lado con el trabajo en equipo para lograr sortear vicisitudes del tipo señalado, lo cual

implica una perspectiva distinta de la que venía mostrando la docente. Pero por otro lado se ratifica cómo la marcación de autoridad entregada por la institución escuela desde el lugar formal resulta un elemento central en el modo de proceder pedagógico y como lógica de interpelación. Es decir que la carga de sentido formal que el sistema educativo otorga al docente es lo que convalida su autoridad para interpelar más que el reconocimiento sobre aptitudes y capacidades.

- Formas de referirse a los sujetos institucionales

La directora señala su preocupación acerca del exceso de importancia que pueden tener los docentes en la escuela, en contrapartida con el valor menor que por ese motivo asumen los alumnos. La idea de integración de la escuela con la comunidad está planteada desde el proyecto institucional, dice, pero en la realidad cada aula funciona de manera separada incluso al interior de la escuela, lo que hace que cada docente se maneje de una manera casi discrecional en su propia aula, lo que le hace poseer el control absoluto de la misma.

No es menor en este sentido que si el lugar del docente asume tanta importancia sea la misma docente la que se refiere en los siguientes términos sobre las cosas que identifican a sus alumnos “Entre ellos, diferentes son, no sé, en común la risita cómplice, sarcástica, que yo les digo que me tuve que bancar todo el año. Esa risita sarcástica, cómplice, muy de nene. De adulto cero maduración. No sé si era lo que esperaban en la respuesta...”. Nuevamente surge la referencia negativa como modo de describir a los educandos, lo cual les marca un modo concreto en que son vistos desde el lugar docente, al menos en este caso puntual.

Por parte de los alumnos no existen referencias más allá de lo formal pero si un fuerte reconocimiento a la figura de la directora “que tiene todo controlado”, dicen unos, o que “charlo tranquilo con ella” agregan otros. En este sentido es interesante como la forma en que la directora se refiere a los alumnos al hablar del proyecto institucional aparece como devuelta en un marcado reconocimiento de parte de ellos cuando tienen que distinguir una figura de peso en la institución.

Tal cuestión también permite observar que a pesar de ser con la docente con quien más tiempo comparten y a quien responden casi exclusivamente en términos de autoridad (sobre todo teniendo en cuenta el escaso tiempo fuera del aula que tienen al no haber recreos), en ninguno de los casos aparece nombrada con algún grado de importancia sobresaliente dentro de su consideración.

- Aspectos identificatorios con el proyecto institucional

La directora dice que “Una de las cuestiones que puedo reconocer que la escuela algo dio es la vuelta de los alumnos. Recibimos ex alumnos que vienen a saludar a docentes año tras año, porque le vienen a mostrar el certificado del secundario. Es identificar el lugar que te permitió volver al sistema. Yo sé que eso es muy global pero es éste el lugar que me permitió acceder. Ese es uno de los factores que me parecen de identificación. Por eso es que vuelvo y resignifico esta cosa reparadora de la educación de adultos, que no es menor”. Siendo directora de este espacio Alejandra afirma que la rectitud, la exigencia y la perspectiva tradicional en un sentido pedagógico es lo que identifica a esa escuela, es a eso a lo que se vienen a inscribir, a esa cultura institucional ya instalada y que ella como docente ha tratado de modificar pero a la que no le deja de reconocer sus logros y méritos a pesar de tener ella misma una postura mucho más anclada en un modelo pedagógico constructivista y popular. La alta demanda de matrícula es expuesta por Alejandra como una prueba contundente de la identificación que por dichos atributos la institución genera en la comunidad “en febrero en diez días ´de inscripción no teníamos más lugares”.

Respecto al mismo tema la docente del curso trabajado señala que la identificación se da sobre todo en la propuesta institucional para finalizar esta etapa de escolarización primaria “Yo haría hincapié en lo que te dije hoy en terminar esto... por ahí el proyecto institucional está pensado en función de que ellos pertenezcan”. Entonces la idea de pertenencia e identificación parte de la función reparadora en el sentido escolar que la institución propone. En ese sentido la docente reconoce tal finalidad como el aspecto central que identifica a los alumnos con el proyecto institucional “El terminar, el terminar un ciclo de su vida, es como esa la particularidad que tienen”.

La mayoría de los alumnos no encuentra motivos o palabras a partir de las cuales visualizar una identificación común con la institución. No obstante, casi todos hacen mención a esta necesidad de terminar y tener el certificado que convalide su nivel de estudios, la mayoría resalta la posibilidad de tener mejores trabajos el día de mañana. La descripción sobre qué los identifica con la institución parte del elemento que los impulsó a retomar los estudios, aunque también se puede observar en otras respuestas con mucha claridad el hecho de compartir un grupo etario. Como señala de un modo totalmente explícito Eric al principio de la entrevista *“Acá estoy con chicos de mi edad, me siento cómodo en esta escuela”*. Tal cuestión es profundamente significativa cuando se analizan las entrevistas en su conjunto, en tanto el recorrido de vida les permite reflejarse con sus compañeros de un modo mucho más cercano, como lo menciona Ana al ser consultada porque se sentía cómoda allí: *“Y porque hay muchas chicas... ponele en mi caso hay varias chicas que tienen una nena, tienen una criatura y tratan de manejarse solas, yo me veo ahí, la verdad me siento bien”*.

Finalmente es interesante un agregado que realiza la auxiliar del establecimiento, María Adela, quien afirma que el sentimiento de pertenencia, la identificación en su caso, surge desde la posibilidad de asumir una responsabilidad que va más allá de su trabajo específico: *“(...) a mí me han invitado a ser parte de la cooperadora del momento que entré en la escuela. Siempre estuve en un cargo de la cooperadora, hoy soy la tesorera”*. Tal hecho redundante en un sentido de comunidad que integra y redistribuye los roles dentro de la institución, generando un lazo de distinto tipo con la escuela: *“Uno puedo decir “vamos a hacer algo, vamos a comprar una rifa, vamos a comprar algo”. Y uno dice “no compremos eso” y otro dice “bueno porque no lo hacemos nosotros”. Y se lo escucha, se lo escucha a uno. Tanto la del chico que está como alumno pero está dentro de la cooperadora, como yo que soy la portera, como el maestro o como el papá que está dentro de la cooperadora”*. La idea de que todos como actores institucionales tienen un valor equiparable y un compromiso mutuo hace a la posibilidad de identificación, de verse en el otro como parte de uno mismo, en este caso en un sentido colectivo. Tal idea vuelve a desestructurar y mostrar esta dualidad de lo que ocurre puertas de adentro de los que ocurre puertas afuera del aula.