



PLANGESCO

Maestría en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales

Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata

MAESTRANDO: Prof. y Lic. Darío Martínez

La educación primaria de jóvenes y adultos en La Plata. Un análisis de las subjetividades y las prácticas desde Comunicación/ educación

Tesis para optar por el título de magíster en planificación y gestión de procesos comunicacionales

DIRECTOR: Mag. Jorge A. Huergo Fernández

CODIRECTORA: Lic. Paula Morabes

Índice

AGRADECIMIENTOS	5
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1. PLANES Y PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS. LA RELACIÓN ENTRE EL ESTADO Y LA SOCIEDAD	13
 Presentación	13
 Los antecedentes de la institucionalización	16
 Las múltiples propuestas latinoamericanas	20
 La dimensión crítica y la invisibilidad.....	23
 Una problemática que atañe al Estado.....	27
 Bibliografía.....	33
CAPÍTULO 2. APUNTES COMUNICACIONALES DE LAS ESTRATEGIAS DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA.....	36
 Presentación	36
 Las metodologías	38
 Los interrogantes	45
 Bibliografía.....	48
CAPÍTULO 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	50
 Presentación de criterios	50
 Relevamiento de la información y técnicas de recolección	53
 Dimensión operativa.....	57
Las observaciones	58
Las entrevistas.....	59
 Bibliografía.....	60

CAPÍTULO 4. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE JÓVENES Y ADULTOS DE LA PLATA.....	61
Presentación	61
Aspectos normativos y reglamentarios.....	62
Las instituciones.....	66
Las escuelas del centro.....	67
Los CEA	71
Las trayectorias	75
El primer y el segundo ciclo	75
El tercer ciclo	79
Los rasgos comunes	82
CAPÍTULO 5. LOS JÓVENES DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.....	86
Presentación	86
Las tradiciones y los sujetos.....	92
Las biografías.....	94
El aula / la socialidad.....	97
Anexo	102
Bibliografía.....	106
CAPÍTULO 6. LAS MODALIDADES DE INSTITUCIONALIZACIÓN	108
Presentación	108
La internalización de la realidad.....	109
La desconfianza	112
La racionalidad afectiva.....	115
La interpelación del mejor trabajo	118
Las prácticas del ser alumno	122
La silla, el cuaderno, el examen.....	124
La hipérbole y el comentario dislocado	127
El abanico de representaciones	130

Bibliografía.....	132
CAPÍTULO 7. LAS APUESTAS DE LA PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE PROCESOS COMUNICACIONALES EN ÁMBITOS DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS	134
Presentación	134
La cultura del silencio	136
Los indicios de la experiencia	141
Las aspiraciones.....	144
Bibliografía.....	148
CAPÍTULO 8. CONSIDERACIONES FINALES: LAS TENSIONES Y LOS DESAFÍOS	150
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	156

Agradecimientos

Luis Alberto Spinetta tiene una excelente canción que se llama “Todos estos años de gente”. No encuentro palabras mejores que puedan sintetizar que todo el proceso de realización de la tesis hubiera sido imposible sin el apoyo, la colaboración y las palabras alentadoras de muchas personas. Cada una de ellas, desde sus lugares, hicieron que las múltiples instancias que afronté en estos años se convirtieran en etapas que pude ir superando con el trabajo constante.

En primer lugar, quiero agradecer a las autoridades de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, por permitir inscribirme en los posgrados de esta casa de estudios. También a las autoridades de la Maestría en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales y al personal técnico-administrativo por ser considerados en atender con amabilidad mis inquietudes durante estos años de cursada. Idénticas afirmaciones le corresponden a la Dirección de Posgrado de la FPyCS y a todo el equipo docente de la maestría.

A mi director, Jorge Huergo, quien me acompañó en esta empresa con sus observaciones, oído atento y diálogos frecuentes que iban complejizando cada vez más el trabajo que estaba realizando. A Paula Morabes, mi codirectora, por sus aportes y sus sugerentes lecturas que pulían los primeros documentos escritos.

A todo el personal, alumnos y alumnas de las escuelas de jóvenes y adultos y de los centros de educación de adultos de la ciudad de La Plata con los cuales estuve trabajando durante todo este tiempo. Docentes, inspectoras, auxiliares y referentes de las organizaciones me permitieron trabajar junto con ellos con absoluta confianza de compartir los mismos horizontes y la certeza de que todavía falta mucho para revertir la situación, pero que nada se puede realizar sin alegría, “garra y corazón”. A los alumnos y las alumnas de estos espacios porque de entrada me hicieron parte, primero, de sus silencios y luego de sus palabras.

A mis compañeras y compañeros de la cátedra de Comunicación y Educación quienes colaboraron desinteresadamente en este proceso y me dejaron aprender de sus miradas.

A los grupos de becarios de la FPyCS que en este último año me permitieron compartir debates en torno de los múltiples aspectos que involucran el oficio de investigar en el campo de las ciencias sociales.

A Nancy Díaz Larrañaga y Paz Echeverría quienes fueron puntuales y sin rodeos en las ocasiones que las consulté para la realización de la tesis.

A Rafael Paunero, investigador y docente de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, por dejarme integrar sus equipos y de trabajo, además de contagiarme de ciertas modalidades de encarar trabajos.

A mi familia, Susana y Ricardo, mis viejos. A Emmanuel, Eugenia y Evelyn, mis hermanos, somos toda una primera generación en acceder a la universidad.

A Itele, Romina y Hugo, por prestarme un lugar donde poder recluirme a escribir los diferentes documentos que componen esta tesis.

Por último, a Fabiana y Simona porque son imprescindibles.

Introducción

*“Fui al río, y lo sentía
cerca de mí, enfrente de mí”.*

Juan L. Ortiz (1937)

Elijo comenzar con estos versos porque, de alguna manera, relatan los variados desafíos con los que tuve que enfrentarme cuando emprendí un trabajo de estas características. La poesía de Juanele describe magistralmente el proceso que manifesté en las distintas etapas de la realización de la tesis, que tenían similitudes a los contratiempos de un caminante que no puede sortear ese río sin puentes, ni embarcaciones. Las angustias de intentar descifrar las esquivas corrientes de lo social hacían que toda la prepotencia de trabajo se volcara a encontrar algunos enclaves provisorios que las explicaran. Esto hizo que me relacionara con numerosos materiales de análisis, que conociera nuevos actores y que pudiera entablar conversaciones reflexivas con ellos. Otros, ya conocidos, se revelaban en aristas generosas para contener mis preocupaciones y en efectuar aportes con sus lecturas a las inquietudes que balbuceaba. Una tesis contiene muchos paisajes y paisanos. Ese fue un descubrimiento tardío, al principio solo veía el accidente geográfico y sus dificultades, para luego darme cuenta que también era parte de ese paisaje y que podía vincularme con sus múltiples manifestaciones, luego de comprenderlo con paciencia y trabajo. Todo ello me formaba subjetivamente, mis acciones y los condicionamientos históricos marcaban los senderos en los que transcurriría ese proceso. Por suerte, otro justo verso de Juanele condensa este momento: “Me atravesaba un río, me atravesaba un río!”.

La investigación que presento a continuación se fue configurando, en un principio, a partir de mi actividad como docente de la cátedra de Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, como también de otras actividades realizadas en proyectos de

investigación y extensión.¹ El enfoque y la perspectiva, además, también lo fui armando en las múltiples labores profesionales –algunas más estables que otras en el tiempo– que realicé una vez graduado en el escenario desesperanzado del año 2002. Los diálogos que entablé con otros actores, en ese arduo proceso de establecerme como un sujeto que diagnosticaba, investigaba, planificaba y gestionaba prácticas comunicacionales, afirmó y cuestionó, al mismo tiempo, los supuestos núcleos duros de mi formación universitaria. El umbral de mis certezas se dilataba y se contraía, todo de manera tumultuosa, cada vez que el contexto social y el vínculo con otras subjetividades me ponían en un desafío constante. Tampoco puedo desconocer, en este proceso de construcción de una “mirada”, las problematizaciones diacrónicas del marco de experiencias que afronté a tientas en las múltiples trayectorias biográficas que me atraviesan.

En abril de 2011 obtuve una Beca Tipo I que otorga el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). La adjudicación de esta beca fue una noticia muy importante porque me conminaba obligatoriamente a abandonar mis instancias de pluriempleo para dedicarme por completo a la investigación y a la formación académica en posgrados. Disponer de tiempo para la lectura de materiales, la organización y la escritura de esta tesis me permitió centralizar los esfuerzos, a pesar de contar antes de la fecha señalada con un alto porcentaje del trabajo realizado. Me reconozco como un privilegiado, por eso estas alusiones no pretenden ser leídas como salvedades condescendientes sino que describen el contexto de producción de mi

¹ En cuanto a los proyectos de investigación, basta mencionar: “Significados sociales de la escuela en la vida de sus actores”. (11/P177) Director: Mag. Jorge Huergo; “El estatuto de la comunicación/ educación no hegemónica. Análisis de las prácticas y los sentidos” (Código: 11/ P129). Director: Mag. Jorge Huergo. Los proyectos de extensión son los siguientes: “Interpelaciones y reconocimientos en prácticas de comunicación / educación”. Directora: Lic. Paula Morabes [18 de diciembre de 2009, Honorable Consejo Superior de la UNLP(Nº-549/09) Acreditado sin subsidio]; “Intervención en la complejidad sociocultural desde comunicación-educación”. Directora: Lic. Paula Morabes [16 de diciembre de 2008, Honorable Consejo Superior de la UNLP (Disposición Nº 405/08). Acreditado sin subsidio. Subsidio interno de la FPyCS]; “Capacitación y producción de materiales desde la comunicación y educación” Directora: Lic. Paula Morabes [17 de diciembre de 2007, Honorable Consejo Superior de la UNLP Acreditado sin subsidio.]; “La comunicación en la educación: estrategias para trabajar el conflicto y la complejidad sociocultural”. Director: Mag. Jorge Huergo [Honorable Consejo Superior de la UNLP, julio de 2006. Aprobado con subsidio.]

trabajo, al mismo tiempo que explican la distancia entre el proceso de finalización de las cursadas regulares y la presentación de la tesis.

Con la tesis de maestría propongo indagar los sentidos de la educación primaria de jóvenes adultos en la ciudad de La Plata y la zona geográfica periférica que podemos denominar como Gran La Plata; está centrada específicamente en los espacios de educación general básica de jóvenes y adultos (EGBJA), de acuerdo con la denominación de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. En el campo de la comunicación, estos espacios solo fueron analizados tangencialmente mediante el reconocimiento que se efectuó al institucionalizar las perspectivas teóricas y las trayectorias prácticas de la comunicación popular. Además, es preciso reconocer que esta teoría comunicacional surgió en medio de contiendas políticas muy significativas, como emergente de importantes procesos de participación popular. En gran medida, se debe considerar que el aspecto formativo de la educación de jóvenes y adultos quedó ceñido a las investigaciones y los interrogantes que pudieran surgir de los profesionales de la pedagogía. Los aportes de Paulo Freire a estos espacios son bien reconocidos por intelectuales de amplia trayectoria, aunque desde el campo de la comunicación casi no han sido analizados. Los olvidos donde la comunicación tiene que incidir, entre otros posibles, son dos: analizar el discurso interpelador de la educación de adultos, más allá de los aspectos pedagógicos y didácticos, y estudiar la formación de subjetividades en estos ámbitos.

Estas observaciones, conceptualmente un poco más elaboradas, fueron un desprendimiento de la percepción inicial que tuve a medida que realizaba una inmersión en las problemáticas de los ámbitos de educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata. Los aspectos vinculados con estas cuestiones se encontraban invisibilizados en gran parte de las discusiones públicas en torno de las políticas estatales, como también de los discursos mediáticos referidos a lo educativo en términos institucionales. La invisibilidad se conjugaba, además, con la ausencia de abordajes críticos que dieran cuenta de la complejidad cultural que formaba a las subjetividades de las alumnas y los alumnos que concurrían a estos ámbitos, sin recaer en las certezas firmes que brindaban los discursos tradicionales y fundantes de este campo. Para otorgar una idea cabal de estas transformaciones, por ejemplo, en la ciudad de La Plata, durante el ciclo lectivo

del año 2010, se inscribieron 5.810 personas y finalizaron 4.905 alumnas/os, de los cuales en su mayoría están compuestos por jóvenes entre 20 y 24 años.² Semejante núcleo duro de información, junto con la contrastación efectiva realizada en el incipiente trabajo de campo, alteraban las percepciones embrionarias de mi vínculo con el campo material de la tesis.

Por otro lado, los modos de interrogar a los materiales de la educación de jóvenes y adultos, como ya señalé, prioritariamente fueron tratados por las inquietudes de las prácticas y los saberes del campo de la pedagogía y las ciencias de la educación. En este sentido, constituye un desafío erigir preguntas que cuestionen estos materiales desde el punto de vista de la comunicación. No porque desde otras disciplinas eviten hacerlo, sino porque desde este campo se podrán indagar los modos de configurar la subjetividad de las alumnas y los alumnos en estos ámbitos particulares, como también de sus docentes, y sus vinculaciones institucionales, en el contexto permeado y estructurado por la cultura mediática. Este conjunto de interrogantes habilita, además, persistir en un sendero que intente discurrir en las regulaciones entre lo político y lo económico, que infieren maneras posibles de articular acciones políticas, mediante las múltiples maneras de toma de la palabra que tienen los sujetos en los procesos sociales actuales de globalización económica, tecnológica y cultural.

La investigación se vincula con la recuperación de determinadas líneas teóricas, conceptuales y políticas que guardan una relación con los interrogantes que se le realizan al campo material aludido. En este sentido, las políticas de comunicación en América latina estuvieron fuertemente arraigadas a la relación que se estableció entre comunicación y desarrollo. Así es como se encuentran zonas de contacto entre la planificación de procesos comunicacionales y la educación de adultos que anhelan la creación y recreación de nuevos significados mediante los cuales los sujetos generen relaciones en las que se constituyan individual y colectivamente. Se desprende de esta última consideración una noción de la planificación comunicacional ligada a una ética política que tenga como un horizonte la voluntad de cambio, como un ejercicio de la

² Estos datos son suministrados por el Departamento de Procesamiento de datos que pertenece a la Dirección de Información y Estadística. Se los puede consultar en el portal en Internet de la DGCyE (www.abc.gov.ar). En el capítulo 5 de la tesis se desarrolla en detalle la información cuantitativa, según los objetivos de análisis de este trabajo.

libertad: fundamento que, a la vez, también es contemplado por las tradiciones críticas latinoamericanas de la educación de adultos.

Los aportes que potencialmente brinda un trabajo de tesis de esta índole radican en ampliar un escenario de acción en ámbitos educativos desde una dimensión comunicacional y, al mismo tiempo, comenzar a delinear trayectorias prácticas en el marco de ciertas políticas estatales. En este sentido, podrá dar cuenta de un diagnóstico de un conjunto de prácticas que acontecen en escenarios formativos que plantean una relación diferente a lo conocido en las tradiciones de la educación de jóvenes y adultos. Sin embargo, esto último no excluye la posibilidad de efectuar resignificaciones de los horizontes políticos de las perspectivas en comunicación y educación popular al ponerlas en relación con las transformaciones culturales que suceden en los espacios investigados en la ciudad de La Plata. Lograr una sistematización de los interrogantes que se desprenden otorgará la posibilidad de construir tentativamente una perspectiva de planificación y gestión de procesos comunicacionales en ámbitos de educación de jóvenes y adultos. Recuperar las tradiciones que trabajaron en esta línea implicará rescatar la dimensión política liberadora de las estrategias de comunicación y educación popular, antes que persistir con las propuestas normalizadoras de las estrategias que tiñen a estas iniciativas con los elementos de las políticas compensatorias para ciertos sectores sociales.

El objetivo general de esta tesis es analizar los sentidos de la educación primaria de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata para relevar subjetividades y prácticas que intervienen en el diagnóstico, la planificación y la gestión de procesos de comunicación/ educación.

Para finalizar, la exposición de cada uno de los capítulos responde a un interés de complejizar las problemáticas de investigación que atañen a la tesis. Así es posible encontrar las siguientes áreas: contextual (capítulos 1 y 2), metodológica (capítulo 3), descriptiva-analítica (capítulos 4, 5, 6 y 7), conclusiones (capítulo 8). En el *Capítulo 1*, se presenta una breve historización –desde los inicios del sistema educativo público hasta la actualidad– de la relación entre el Estado argentino y la sociedad a partir de tomar como punto de partida algunos planes y programas de alfabetización de jóvenes y adultos. El *Capítulo 2* aborda la impronta comunicacional de las estrategias de

alfabetización de adultos que se pusieron en práctica en América latina y cómo además de la adquisición de las competencias en lectura y escritura, se buscaba promover instancias formativas críticas de su entorno cotidiano y de múltiples formas de organización y participación. Por su parte, el *Capítulo 3* describe las nociones epistemológicas generales y las características de construcción metodológica que guían la tesis, así como el recorte efectuado al campo material y las técnicas empleadas. El *Capítulo 4* describe las formas de organización institucional y a los sujetos que concurren a los ámbitos de educación de jóvenes y adultos. Mientras que el *Capítulo 5* se analizará al sujeto joven para cuestionar el carácter interpelador de las prácticas educativas y las transformaciones culturales que desnaturalizan el discurso tradicional asignado a la educación y encontrar ciertos indicios de la constitución de la subjetividad juvenil en escenarios formativos institucionales. El *Capítulo 6* propone un análisis comunicacional, tomando como sustrato un conjunto de teorías sociales, de algunas escenas que problematicen las modalidades de institucionalización y de organización de estos ámbitos educativos. En el *Capítulo 7* se recuperan ciertas líneas teóricas del campo de la comunicación, en especial aquellas circunscriptas a la década de 1960 donde se puede establecer la etapa fundacional del campo de comunicación/ educación, como una forma posible de de imprimir directrices a las propuestas de planificación y gestión de procesos comunicacionales, porque puede habilitar nuevos modos de nombrar la experiencia social y así plantear otros modos de leer el mundo. Por último, en el *Capítulo 8* se esbozan, en una relación dinámica que contienen las tensiones y los desafíos, las conclusiones provisorias de esta tesis.

La Plata, diciembre de 2011

Capítulo 1. Planes y programas de alfabetización de jóvenes y adultos. La relación entre el Estado y la sociedad

PRESENTACIÓN

Efectuar un breve recorrido en torno de algunas políticas estatales del país, que se pueden tomar como referencias, destinadas a la educación de adultos permitirá establecer un marco contextual de las modalidades en las cuales el Estado se erigió en el regulador y el organizador de estas acciones. El sendero trazado por el señalamiento de los antecedentes intentará puntualizar unas iniciativas que fueron recuperadas a partir de los documentos públicos que pertenecen a una política actual en la temática. En otro orden, lo anterior se vincula con la propuesta de Plangesco que propone un reconocimiento de los ámbitos institucionalizados y los instituyentes como un imperativo de acción que erigen diversas maneras de intervención para proponer una planificación de procesos comunicacionales. En la tensión que surge entre ambas formas de concebir a los espacios, se establece un criterio que obliga a considerarlos por igual porque las prácticas que llevan a edificar una nueva forma discursiva, que proponga la transformación social, no es exclusiva de un ámbito instituyente ni la reproducción está contenida únicamente en los instituidos.

Una discusión que subyace a toda la problemática aludida se ubica a partir del rol del Estado como único actor político que interviene con presencia territorial, recursos materiales y agentes en la educación de jóvenes y adultos, ya sea con instituciones establecidas o con planes y programas que tienen una duración acotada en tiempo y espacio. En otro momento hubo organizaciones sociales que dieron respuestas, con sus métodos –que pueden ser cuestionados desde múltiples lugares aunque resulta imposible negar su incidencia social y política–, a los sujetos destinatarios de sus acciones, pero las trágicas circunstancias históricas terminaron por desarticularlas. Cabe destacar que la educación de adultos no se convirtió en un *mercado rentable* durante el neoliberalismo y que el juego entre la oferta y la demanda resultó ínfimo en relación con otros niveles educativos. De aquí se desprende la fuerte presencia que debe tener el aparato estatal en cuestiones vinculadas con nuestra problemática, en especial para

incluir a sectores postergados. Sin embargo, tampoco se deberá eludir la tensión que surge, en determinadas ocasiones histórico-políticas, donde el mismo Estado ha sido el encargado de construir mecanismos de invisibilización de la educación de jóvenes y adultos.

Si bien esta tesis toma como campo material a escuelas y centros de educación de jóvenes y adultos de La Plata, indagar en los antecedentes brinda un sustrato potencial para comprender cómo se han configurado los discursos macro en el campo específico en que venimos trabajando. De la misma forma, el continente latinoamericano tiene una vasta tradición en la educación de adultos: en algunos casos, con propuestas relacionadas con la normalización y el orden social; en otros, vinculadas con la activa participación política de sectores excluidos y el desarrollo social. Es decir, será posible llevar a cabo lecturas con una relativa sincronía entre las políticas diseñadas para la Argentina con otras de diversos países de América Latina. Se procura, así, evitar las pretensiones de exclusividad que pudieran reclamar para así ciertas iniciativas de políticas para la educación de jóvenes y adultos en el país y en el continente, como también caer en la homogenización acrítica que licúa las diferencias.

En este capítulo se realizará un breve análisis del Plan Nacional de Alfabetización de Jóvenes y Adultos, llevado a cabo a partir del año 2004, para establecer algunas conjeturas de la relación que el Estado argentino pretende instalar con la sociedad y también de ciertas modificaciones que la misma ha sufrido luego de la crisis de 2001. Por tal motivo, será posible identificar los elementos coyunturales acerca de los discursos actuales que configuran a la educación de jóvenes y adultos. Sin embargo, también se enumerarán las políticas ejecutadas por los diferentes modelos de estados que se fueron estructurando en nuestro país por las posibilidades y los condicionamientos que emergen de cada etapa histórica. Actualmente, los cambios que acontecieron en la Argentina y en América latina indican transformaciones en la estructura social y las demandas que esta le plantea a las instituciones del Estado y a sus políticas de reforma. El propósito del análisis de este apartado es esbozar conjeturas en torno de la restitución estatal en políticas culturales destinadas a la educación de adultos.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación elaboró una serie de materiales para la implementación del plan mencionado, que son los

documentos desde los cuales partimos con el análisis. Estas publicaciones se denominan: *Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos. Orientaciones para el Alfabetizador* (2004); *Libro simple para el alfabetizador* (2004); *Programa Nacional de Alfabetización Encuentro. Presentación institucional y líneas de acción 2006* (2006); *Cuaderno de apoyo. Alfabetizadores. La propuesta educativa en los centros de alfabetización* (2006). Aunque un documento escrito no puede dar cuenta de la totalidad y de las modalidades de implementación de una política social, en esta oportunidad, serán considerados como manifestaciones que tienen impacto en el ámbito de lo público. En cada uno de ellos, es posible inferir determinadas afirmaciones que cristalizan los cambios en las concepciones acerca del Estado, las modalidades de planificación y de gestión, los sujetos políticos y los vínculos con las instituciones y las organizaciones sociales.

Con matices, históricamente, los planes de alfabetización tienen como destinatarios a sectores sociales excluidos y uno de los propósitos esenciales consiste en insertarlos en el mundo productivo e incrementar sus modalidades de participación ciudadana. Estos sujetos, receptores de estas políticas, se encuentran en la base de la estructura social, algunos de ellos en condiciones indigencia. Asimismo, las transformaciones culturales en la ciudadanía –sumadas a la pauperización de las expectativas de ascenso social, la devastación de los aparatos productivos, el quiebre de las solidaridades comunales, entre otros– señalan los esfuerzos que serán necesarios para llevar adelante estas estrategias, como también de las resignificaciones de estos propósitos en el marco del presente contexto. En especial, cuando las mujeres y los hombres que no terminaron sus estudios primarios ni siquiera constituyen el *ejército de reservas* y las condiciones estructurales licuaron sus modalidades de participación. Actualmente, es posible reconocer un mejoramiento en las condiciones de ingreso de estos sujetos que les ha permitido un mayor acceso al consumo, aunque todavía no se pueda afirmar que se trata de una mejor calidad en los aspectos vinculados con el mundo laboral y en la relación que establecerían con las instituciones del Estado.

A partir de la lectura de estos documentos públicos, se podrán reconocer las modificaciones que están atravesando las instituciones estatales en el siglo XXI y conceptualizar las modificaciones que en otros momentos, pero en el plano de otras iniciativas de alfabetización, manifestó el Estado de nuestro país.

LOS ANTECEDENTES DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN

Rastrear los antecedentes de las propuestas de alfabetización, esbozar tentativamente una arqueología, consiste en efectuar un inventario de las distintas concepciones acerca del Estado. Las primeras experiencias datan desde los inicios del siglo pasado: en 1856 comienzan a funcionar las escuelas nocturnas en la provincia de Buenos Aires durante el periodo de Domingo Faustino Sarmiento como director del Departamento de Escuelas. En la presidencia de Sarmiento, 1868-1874, se crearon escuelas nocturnas para obreros en los colegios nacionales de las provincias de Salta, Entre Ríos, Mendoza, Buenos Aires, Santiago del Estero, Catamarca, Tucumán y Corrientes (Tello, 2006). La Ley 1.420, sancionada en 1884, contemplaba la creación de escuelas nocturnas en la Capital Federal (MECyT, 2004). Otro antecedente de una iniciativa de estas características se encuentra en el Primer Reglamento de Escuelas Nocturnas de 1901 que hacía una diferenciación entre los adultos y los niños. El criterio se basaba en la edad de los sujetos, en aquellos que no sabían leer y escribir, o bien que lo hacían rudimentariamente. Se trataban de estrategias que buscaban disciplinar y controlar a los trabajadores, “para defender la moral y disciplinar a las masas ignorantes [...] apartar al jornalero de disipaciones y vicios” (Brusilovsky, 2006). Dentro de esta perspectiva, se observa una vinculación entre el analfabetismo y pobreza que revestía a estas estrategias de mecanismos que buscaban instalar la higiene social.

La fecha señalada en el Reglamento de Escuelas Nocturnas se encuentra dentro de la etapa histórica que pertenece al Estado liberal oligárquico. Esta conformación del Estado-nación aconteció en el proceso de expansión del centro capitalista hacia la periferia, cuya unidad productiva, en nuestro país, era la estancia: símbolo de la autoridad económica y política de la clase dominante. El gobierno se estructura en torno de un grupo de elites que tenían sus intereses particulares que se basaban en los anhelos de los propietarios de las grandes extensiones de tierra. Paralelamente, se produjo una inmigración considerable de hombres, mujeres y niños que provenían de Europa, que dieron una conformación singular a la estructura de las sociedades urbanas y periurbanas (García Delgado, 2003).

En este caso, el Estado se concebía como el agente encargado de promover la modernización, sobre todo en los términos culturales europeos. También buscó la

integración social mediante el acceso de los ciudadanos al sistema educativo, hecho que favoreció la construcción de una identidad nacional en ciernes. Esto se complementa con la alusión al artículo 12 de la Ley 1.420 donde se afirmaba que los contenidos exclusivos para la educación de adultos serían lectura, escritura, aritmética, moral, urbanidad, nociones de idioma nacional, geografía nacional, etc., como un modo de afianzar el proyecto político con cuestiones estrictamente vinculadas con lo pedagógico (Tello, 2006).

Los fundamentos de los gobiernos se entroncaban con los expresados en el documento de las escuelas nocturnas, donde subrepticamente se mantenían posturas que desalentaran los cambios en la estructura social y se mantuviera el orden económico y político. Lo anterior se condensaba en la afirmación “apartar al jornalero de disipaciones y vicios”, para ilustrar las supuestas libertades civiles y las restringidas libertades políticas. Se estaba erigiendo un conjunto de aparatos estatales, en este caso las escuelas públicas, que eran los promotores del ascenso social y la satisfacción de las expectativas que el conjunto de la población le realizaba al Estado, al mismo tiempo que genera las condiciones para que los conflictos quedaran circunscriptos a los parámetros establecidos por la clase dominante.

Por otra parte, integrantes de estas corrientes inmigratorias eran sujetos expulsados de sus países natales por razones políticas y su activismo sindical. Estos actores sociales contaban con otra matriz de construcción de los vínculos con las esferas públicas, que obligaron a instalar mecanismos de participación mayores que los propuestos por las elites criollas. Así fue cambiando el régimen político, el Estado pasó a ejercer el rol de mediador de la conflictividad social y a sostener el modelo de acumulación agroexportador (García Delgado, 2003).

De esta manera, comenzaron a surgir un conjunto de organizaciones populares, nacidas en conexión con la emergencia del proletariado industrial a principios del siglo XIX y XX. Estos agrupamientos constituyeron experiencias de educación popular de adultos, con sustratos en el pensamiento obrero anarquista europeo, donde el acceso al libro se representaba como acceso a la cultura y a la participación en la sociedad. Grupos anarquistas fundan las escuelas libertarias destinadas a la educación del trabajador para combatir el patriotismo, el militarismo y el clericalismo; buscaban salir de la opresión y la ignorancia y eran anti-estatales porque cuestionaban que se impartía

una enseñanza patriótica y centrada en el monopolio del Estado (Suriano, 2001). Por fuera del ámbito estatal, estas organizaciones constituyeron un canal de participación para sectores sociales que no se encontraban representados en el espacio público, al mismo tiempo que se volvieron instancias de socialización política y se complementaban con las expresiones de otras disputas como las huelgas y la organización en gremios o sindicatos. El auge de estas organizaciones estuvo centrado en las décadas de 1920 y 1930, aunque también se puede extender hasta 1960 (Sirvent, 2008).

La base social de estas organizaciones de trabajadores estaba fuertemente ideologizada, con adscripciones partidarias que definían identidades colectivas que pugnaban por tomar el centro de la escena pública. Cabe mencionar que es infructuoso considerarlas como modalidades de organización homogéneas, pero sí compartían en términos generales el reconocimiento de la participación, las propuestas programáticas y la visibilidad para instalar sus relaciones con el Estado. Algunas de ellas, por sus tradiciones anarquistas y socialistas europeas, directamente buscaban negar al capitalismo como regulador de la producción económica y también como el organizador de la vida cotidiana del proletariado urbano. Otras, con sus tensiones internas y en leves disputas con las anteriores por sus estrategias de trabajo, anhelaban el mejoramiento de las condiciones de vida de los trabajadores para promover la integración, aunque sin confrontar abiertamente con el capital. En ambas, se puede inferir que las propuestas de educación de adultos se revestían de los fundamentos que otorgarían propósitos a las estrategias de cada una de las organizaciones.

Todo ello acontecía en el marco de las reestructuraciones que la crisis de 1930 obligó a realizar a las naciones del mundo. En el caso de la Argentina, se estaba originando el pasaje de una forma de concebir al Estado liberal-oligárquico hacia el Estado nacional-popular o social (García Delgado, 2003). Se presentaban confrontaciones entre distintas formas de entender la participación ciudadana, que en el primer caso –luego de 1916– se entendía a partir del voto para elegir autoridades, pero que no lograba trascender el coto de los partidos de notables; mientras que en el restante, se proponía una relación con el gobierno mediante una *agenda* de intereses que surgían en debates y reuniones motorizadas desde múltiples organizaciones de la sociedad civil.

En lo que respecta a la educación de adultos, se percibía una serie de pugnas entre las políticas que se implementaban, donde algunas buscaban señalar una especificidad mientras que otras pretendían eliminar esa diferenciación. Por ejemplo, en 1924 se aprueba la unificación de la enseñanza para adultos, que permitió la creación de escuelas para esta población con el ciclo primario completo; en 1928, se fundaron las escuelas complementarias que enseñaban oficios a las alumnas y los alumnos que concurrieran a esos establecimientos. En cambio, durante los años 1930-1932, se produjo el cierre de las escuelas complementarias y eliminación de los cursos especiales por una disposición del Consejo Nacional de Educación. Se cesantearon profesores destinados a trabajar en estos ámbitos, que luego debieron ser reincorporados por el estado público que tomó la problemática. Las escuelas complementarias para adultos que fueron cerradas durante el gobierno de facto de Uriburu debieron ser reabiertas en la presidencia de Agustín P. Justo (Rodríguez, 1992: 261-266).

Además, en ese contexto, existía una fuerte disputa de intereses entre el modelo agroexportador y el modelo industrial para definir el patrón económico-productivo de la Argentina. Los cambios en el orden político –junto con la Guerra Fría, la crisis del capitalismo, el ascenso de grupos sociales relegados– inclinaron las posiciones hacia un modelo económico de sustitución de importaciones durante el gobierno del peronismo. En este caso, el Estado se volvió el garante de los derechos sociales, promotor de los derechos individuales, ya sea para contrarrestar las crisis periódicas del capitalismo o bien para desalentar las iniciativas de una revolución y asegurar la paz social (García Delgado, 2003). Se dio un énfasis en el carácter interventor del Estado, que pretendía institucionalizar los conflictos entre capital y trabajo en los parámetros de las relaciones edificadas gracias a los diálogos que se establecían entre los representantes de las organizaciones civiles (aquí se incluyen a los sindicatos) y los del gobierno.

Las políticas sociales del Estado nacional-popular tenían pretensiones universalistas, ampliar la base de los derechos de la población que se insertó en el mundo del trabajo que se instaló con la reconversión del capitalismo luego de la crisis mundial de 1930. Esas pretensiones universalistas, pero sin contemplar a la totalidad del país, se pueden encontrar algunas leyes provinciales que instalaban la educación primaria de adultos para los mayores de 14 años: Santa Fe, Ley N° 3.554/ 49; Buenos Aires, Ley N° 5.650/ 51; Corrientes, Ley N° 1.576/ 51 (MECyT, 2004). Con las

propuestas de alfabetización de adultos, es posible mencionar que persistieron las iniciativas que motorizaban las organizaciones de trabajadores en cualquiera de las modalidades descritas, condicionadas por los nuevos elementos políticos que impregnaban en sus estrategias en una coyuntura totalmente diferente a la que correspondía al inicio del siglo XX y con gran parte de las oleadas inmigratorias integradas en el territorio nacional.

LAS MÚLTIPLES PROPUESTAS LATINOAMERICANAS

En otro orden, entre las diversas concepciones paradigmáticas de analizar al Estado, podemos mencionar algunos puntos que logren ubicarlo en los movimientos sincrónicos de los procesos políticos latinoamericanos. Durante la década de 1950, la relación Estado-sociedad se estudió a partir del paradigma de la *modernización*. Se trataba de lograr el pasaje de una sociedad tradicional hacia una moderna, a partir de los fundamentos que entregaban los aportes teóricos del funcionalismo y las nociones del cambio social (García Delgado, 2003).

El contexto de la Guerra Fría y la experiencia de la Revolución Cubana instalaron rápidamente, en todo el continente, la intención de establecer formas de control territorial por parte de los Estados Unidos. La Alianza para el Progreso fue la respuesta para evitar los potenciales focos insurreccionales, además de intervenir en la planificación familiar, innovar en las tecnologías de la producción del campo y la difusión de las formas de vida moderna con las nuevas tecnologías educativas. En este sentido, se origina una dicotomía entre un polo negativo –sociedad tradicional– que era estático, atrasado, dominado por valores tales como lo mágico, los antepasados, lo sagrado. Mientras que el otro polo –sociedad moderna– se regía por la transformación consciente y voluntaria, se aplica la ciencia y la tecnología, y se rige por valores impregnados del criterio de racionalidad y eficacia (Mattelart, 1993).

Desde el propio seno del continente, emergió una manera diferente que propone otra forma de entender la relación Estado-sociedad: el paradigma de la *dependencia*. Aquí se sostenía la existencia de una relación desigual entre los intercambios económicos de las naciones del mundo, ordenadas a partir del eje centro-

periferia. Los países del Tercer Mundo se encontraban en una posición inferior en relación con las potencias de Occidente, sin poder revertir las fuerzas en los espacios de debate promovidos por los organismos supranacionales. Tuvo un perfil sociológico, con claras influencias neomarxistas, y consideró a un nuevo sujeto del cambio: la clase trabajadora (el obrero industrial urbano o el campesino). Además, se pensaba en el elemento clasista del Estado como la relación fundamental de dominación en la sociedad capitalista (García Delgado, 2003).

Si efectuamos esta pequeña reseña de las concepciones en pugna, es porque en este período histórico ocurrieron las múltiples institucionalizaciones de los planes y las propuestas de alfabetización de adultos. En efecto, se implementaron diversas estrategias a partir de las iniciativas de los Estados-nación para generar políticas sociales que atiendan a la población que no sabía leer ni escribir. Tenían un carácter más orgánico brindado por las estructuras administrativas estatales, pero es descabellado afirmar que terminaron por correr al margen a las acciones de las organizaciones sociales que trabajaban en la misma problemática. Ambas propuestas convivieron largo tiempo o hasta que las dictaduras militares latinoamericanas les permitieron realizar sus trabajos de alfabetización.

Los procesos sociales que llevaron como estandarte las políticas para terminar con el analfabetismo, en su mayoría, tenían su horizonte político enmarcado en el paradigma de la dependencia. El clima de la región hacía evidente la posibilidad de construir una teoría social, una forma de conceptualizar a los aparatos estatales, que promoviera la liberación de las naciones del Tercer Mundo. Las experiencias realizadas por Paulo Freire en Brasil, donde se enseñaba a leer y a escribir en un lapso corto de tiempo a miembros de los sectores populares, fueron tomadas como ejemplos para realizar en otros ámbitos, de acuerdo con las características culturales y sociales de los mismos. En especial, esto ocurrió porque además de la enseñanza de la lectoescritura se promovían aprendizajes que denunciaran las condiciones de opresión de los sujetos analfabetos y los mecanismos de sumisión que pretendían instalar las potencias hegemónicas a los países de América latina (Cfr. Freire, 2005; Freire, 2002). Los núcleos teóricos y políticos de las estrategias freireanas se expandieron rápidamente por todo el continente, y así entraban en colisión con las propuestas tecnocráticas (*neutrales*) del Estado desarrollista.

En la misma década en que se iniciaron las experiencias de Freire en Brasil, en 1965 durante la presidencia de Arturo Illia, en la Argentina se desarrolló la primera campaña de alfabetización masiva organizada por el Estado. Este programa, creado por decreto presidencial en 1964, se ejecutó a partir de la Comisión Nacional de Alfabetización y Educación Escolar, que era la estructura estatal encargada de llevar adelante la planificación de las acciones educativas. Al mismo tiempo, la campaña estaba inscripta en la Campaña Universal aprobada por Resolución de las Naciones Unidas el 11 de diciembre de 1963 y auspiciada por la Unesco (MECyT, 2004). La institucionalización de estas iniciativas ocurría gracias a la emergencia de estructuras administrativas y burocráticas, bajo la égida del Estado, que iban generando los mecanismos para la implementación de políticas sociales. Sobre esta base adquirida, en 1968 se creó la Dirección Nacional de la Educación del Adulto (DINEA) que tuvo a su cargo las acciones de la modalidad hasta su disolución en 1993 (MECyT, 2004).

Junto con esta última mención, en los documentos del Plan Nacional de Alfabetización Encuentro, se rescatan las experiencias efectuadas por la Universidad Nacional de Buenos Aires durante la década de 1960. El Departamento de Extensión Universitaria de esa casa de estudios llevaba a cabo estrategias destinadas a trabajar con los sectores sociales analfabetos de los barrios porteños. Además, durante el lapso comprendido entre los años 1961 y 1966, se organizó un Seminario Anual de Educación de Adultos que constituyó una experiencia pionera en este campo de las políticas sociales (MECyT, 2004). De esta manera, se puede observar un relativo incremento y organicidad de las propuestas diseñadas para trabajar en los aspectos vinculados con la alfabetización de adultos, a partir de las estructuras brindadas por instituciones del Estado. La educación estaba constituida como un derecho social, que fuera reconocido y avalado por los organismos internacionales como un logro a obtener, pero recién en estos momentos históricos pareciera que fueron considerados como políticas estatales y respaldados por instituciones destinadas a trabajar en estas problemáticas.

LA DIMENSIÓN CRÍTICA Y LA INVISIBILIDAD

En la Argentina, durante la década de 1970, la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) fue precursora en los intentos de gestionar políticas de alfabetización. Los grupos paraestatales de la AAA y la Dictadura Militar se encargaron de abortar esta iniciativa, amenazaron directamente a los alfabetizadores y a los alumnos que concurrían a las organizaciones sociales donde se brindaban las clases.³ La CREAR tenía como propósito a la alfabetización desde un comportamiento político que buscaba ampliar las bases de la organización popular, con claros intentos de hacer evidentes en los sujetos analfabetos las desigualdades de las que eran objetos. Por ello, sus unidades temáticas eran las siguientes: socio-política familiar; socio-política laboral; socio-política asistencial y habitacional; socio-política sindical; de recreación y comunicación; de integración nacional y latinoamericana (Hernández y Facciolo, 1984).

Aquí todavía persistía el modelo de Estado social, porque se identifica la presencia de organizaciones sociales fuertes, además de la preeminencia de identidades políticas colectivas con un alto grado de movilización y de reclamos destinados al gobierno. En este contexto, la CREAR era una política coherente con el proyecto de país de los sectores pertenecientes al modelo político gobernante, fundada en una ideología que aspiraba a establecer una relación diferente con el capitalismo industrializado de los países centrales y que anhelaba la integración regional.

La alta movilización de las organizaciones populares, la creciente complejización de las demandas al Estado sobre la base de los derechos sociales adquiridos, se articularon en torno de una noción de conflicto, promovida por las clases dominantes y las instituciones militares, que supuestamente atentaba contra la gobernabilidad del país. Las disputas entre grupos y organizaciones de la sociedad civil enfatizaron el aspecto político por sobre las condiciones de desarrollo o modernización del Estado. Con ello, el gobierno aspiraba a licuar las modalidades de participación ciudadana y permitió la emergencia de un golpe cívico-militar que instauró definitivamente el Estado burocrático-autoritario (García Delgado, 2003). En este

³ El documental *Usó mis manos, usó mis ideas* registra la experiencia de alfabetización realizada en el marco de la CREAR en el barrio Villa Obrera, en la localidad de Centenario, provincia de Neuquén. Este material lo filmó el grupo de documentalistas *Mascaró*.

escenario, la CREAR se desarmó totalmente y, con ella, lo mismo ocurrió con las políticas de alfabetización de adultos hasta la recuperación democrática.

En 1984, se implementó el Plan Nacional de Alfabetización (1984-1989) durante la primera etapa del alfonsinismo. El interés del gobierno democrático expresaba la intencionalidad de revertir las tendencias elitistas del sistema educativo, para ello creó la Comisión de Alfabetización Funcional y Educación Permanente que tuvo rango de Secretaría de Estado y de la cual comenzaron a depender la Dirección Nacional del Plan Nacional de Alfabetización y la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA). Junto con esta etapa *fundacional*, en el documento oficial del plan se menciona que “el primer objetivo se circunscribe al dominio de los conocimientos básicos de la lecto-escritura y el cálculo y el segundo a la socialización y articulación de los individuos al cuerpo social a través de la internalización de los valores y reglas de juego democráticos” (Tiramonti y Nosiglia, 1998). Los temas que se trabajaron durante la acción alfabetizadora consistieron en educación cívica, salud, vivienda, trabajo, cooperativismo y derechos humanos. En esta línea, los contenidos tomaban como punto de partida a la Constitución nacional (Tiramonti y Nosiglia, 1998).

Se pretendía erigir un vínculo entre el Estado y la sociedad reglamentado por los juegos propios de la vida democrática. El sintagma autoritarismo-democracia parecía ser el gran eje que estructura las relaciones políticas en las institucionalizaciones de los conflictos sectoriales. Las contradicciones del proceso social que se manifestó en la Argentina durante los años 80 indicaron más una declaración de intenciones, antes que una instalación concreta de una política social. Esto último no debe tomarse como una afirmación que denueste los propósitos del Plan Nacional de Alfabetización, sino más bien como el señalamiento de la complejidad que atravesó el país al retomar la democracia como forma de gobierno. Sobre todo, porque la clase dirigente quedó entrampada en los mecanismos de presión que ejercían los nuevos actores encarnados en los ya instalados capitales financieros y en las clases militares que todavía contaban con capacidad operativa y movilización de fuerzas.

El último antecedente que se menciona en los documentos del Programa Nacional de Alfabetización de Jóvenes y Adultos Encuentro es el Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PFAEBA) que se llevó a cabo entre los años 1990 y 1992 (MECyT, 2004). Dentro de aquello que se denominó como *reforma*

educativa, ubicó en un plano residual a la educación de adultos al considerarla como parte de los regímenes especiales. El PFAEBA, creado en el primer período del gobierno menemista, tenía como objetivo ofrecer ámbitos no escolarizados para que los adultos culminen su educación primaria. Luego, este programa fue transferido –junto con los otros servicios educativos– a las jurisdicciones que estaban dispuestas a cumplimentarlo (Finnegan y Pagano, 2007).

La principal consecuencia radicó en el cierre de la mayor parte de los centros educativos situados en las provincias. Así fue como la educación de jóvenes y adultos dejó de tener una conducción específica, cierre de servicios educativos, fusión entre varios de ellos y creciente desinversión. En este proceso, se hizo más notorio el proceso de invisibilización de la educación primaria de adultos: las estrategias de alfabetización y/o de acreditación de la escolaridad primaria están destinadas a sectores sociales empobrecidos, que tienen poca o nula capacidad de reclamar este derecho a las instituciones del Estado que pueden otorgarlo.

La convergencia de la caracterización de las políticas sociales del Estado neoliberal se pueden encontrar condensadas en las descripciones anteriores. En 1993, se cerró la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA). Con este ejemplo, se observa la primera etapa de las transformaciones de los estados latinoamericanos, que consistió en el *ajuste*. Se trataba de un redimensionamiento del aparato estatal básicamente cuantitativo con reducción de los presupuestos y de los planteles de personal, que se hizo de manera generalizada, sin reconocer los matices de los diferentes sectores que componían el aparato estatal. La necesidad de cumplir con las exigencias fiscales, ante los organismos multilaterales de crédito, provocó este tipo de acciones gubernamentales sin mucha deliberación en la construcción de los procesos políticos (Martínez Nogueira, 2000). Bajo este contexto, en 1993, se sanciona la Ley Federal de Educación (Ley 24.195/93) que considera a la educación de adultos como un régimen especial, circunstancia que habilita la aparición de circuitos de distinta calificación social destinados a sectores sociales diferentes. Idéntica situación se observa en la Ley Provincial de Educación (Ley 11.612/95).⁴

⁴ La Ley 26.606 de Educación Nacional, sancionada en 2006, sostiene que “la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (artículo 46). Lo

Otra etapa que algunos analistas señalan como propia de este lapso histórico, quizá la más evidente, fue la *privatización*. Esto significaba un retiro del Estado de los ámbitos en los que tuvo incidencia para dar lugar al mercado como el prestador de servicios en áreas básicas y sensibles, siempre y cuando fueran rentables económicamente. Hubo una transferencia de las funciones de las instituciones estatales que intereses del sector privado se dedicaron a explotar, mediante convenios con la clase gobernante.

Para el caso que venimos desarrollando, basta mencionar que no se encontraron antecedentes estructurados de iniciativas en torno de la educación de jóvenes y adultos. Sí se observa una proliferación de nuevos espacios dedicados a atender esta problemática. En este sentido, varias organizaciones sociales, con importantes trabajos territoriales, llevaron adelante acciones de alfabetización con los sectores populares. Algunas pudieron hacerlo desde posturas un tanto autónomas, pero otras fueron parte de la tercerización impulsada por el Estado mediante subsidios que terminaron engrosando la deuda externa. En cambio, gracias a la *desregulación* y a la necesidad de obtener las acreditaciones de escolaridad que no otorgaban los organismos públicos, se originó un conjunto de institutos, escuelas, terciarios, etc., que construían sus ofertas mediante estrategias especiales destinadas para satisfacer los requerimientos de las escuelas privadas y/o las empresas.

La supuesta *descentralización* se trató, en realidad, de la huida del Estado porque no se brindaron los recursos suficientes y eso condicionó las posibilidades reales de la autonomía y la participación. La Nación dejó de hacer cosas que los municipios debieron enfrentar, hacerse cargo de las múltiples presiones sociales y así fue generando una *municipalización de la crisis* (Arroyo, 2002). Entre los variados aspectos de las demandas, se encuentra un factor cultural que indica otra forma de encarar la relación de la población con el Estado; en estos casos, le exigían a la clase gobernante soluciones locales a problemas ocasionados por la globalización (Bauman, 2006: 97).

mismo ocurre con la Ley 13.688 (2007) de Educación Provincial que también abandona la consideración de la educación de adultos como un régimen especial (Capítulo X. Artículo 41). Ambas consideraciones se realizan para brindar un panorama de las modificaciones en cuestiones de políticas públicas de la temática planteada, sin embargo estos nuevos aspectos legislativos se podrán vincular relacionamente con las apreciaciones finales de este capítulo. Abordarlos de manera específica excede los propósitos de este apartado y de la tesis en general.

Con la instauración del Estado neoliberal, las políticas de alfabetización se derivaron hacia *políticas focalizadas* en grupos vulnerables, en este caso, se trataba de los jóvenes y los adultos que no habían finalizado su escolaridad. De esta manera, todas las propuestas que apuntaban a trascender la enseñanza de la lectoescritura e incrementar las posibilidades de incidencia en un mejoramiento de las condiciones de vida de los sujetos quedaron descartadas de los intereses de los organismos del Estado. En cierta forma, licuaron el potencial transformador de las desigualdades que tuvieron los planes y las propuestas en esta materia que se llevaron a cabo entre los años 1960 y 1970. Así las políticas de alfabetización (educación) de jóvenes y adultos se erigieron como políticas compensatorias de las desigualdades que estaban presentes en la sociedad argentina. (Este proceso todavía persiste en varias de las instituciones educativas que diseñan acciones para este tipo de actores). Sin llegar a establecer formas de gestión que apuntaran a la generación de nuevas estructuras económicas, productivas, sociales, se promovieron acciones de gobierno destinadas a subsanar mínimamente la ausencia del Estado de los territorios olvidados. Eran acciones que se analizaban desde una perspectiva unívoca, sin considerar la problemática a partir de la conjunción de variables complejas y múltiples. Por lo tanto, las estrategias comenzaban su recorrido a partir de un diagnóstico sesgado, con operaciones que tendían sobrepasar el conflicto a partir de mecanismos reduccionistas.

UNA PROBLEMÁTICA QUE ATAÑE AL ESTADO

El Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos se comenzó a implementar durante 2004. Se desarrolla por sugerencia de la Conferencia Internacional de Hamburgo, en la Década de la Alfabetización de las Naciones Unidas (2003-2012). Buscaba atender a una problemática que tenía un índice de analfabetismo en la Argentina del 2,6 % según el censo de 2001, y ese índice había sido del 6% en 1980 y del 4% en 1991.⁵ A pesar de la tendencia decreciente, todavía se

⁵ Como se verá en otro capítulo de la tesis, estos índices han variado de acuerdo con la información sostenida por el Censo 2011. Sin embargo, aquí optamos por mantener estos guarismos porque son los que sustentan y son recuperados por las líneas de acción del Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos.

reflejaba una desigualdad entre las regiones del país: por ejemplo, en 2001, la tasa de analfabetismo en Chaco era de 7,98%, en Corrientes del 6,48% y en la Ciudad de Buenos Aires era del 0,45% (MECyT, 2004).

Con el contexto de las crisis de 2001, esta propuesta se ubica como una respuesta que tendía a la recomposición del tejido social de la Argentina en un escenario de condiciones económicas paupérrimas ocasionadas por la devaluación forzosa y la pesificación asimétrica, que terminaron trasladando el impacto de las deudas de los grandes grupos económicos hacia los sectores populares. La situación era por demás compleja con altísimos índices de desocupación y pobreza, que alcanzaba a casi la mitad de la población argentina.

En un intento de articular políticas sociales, el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica se brindaba como una alternativa de contraprestación de servicios a los beneficiarios del Plan Nacional de Jefes y Jefas de Hogar Desocupados. Es decir, quienes se encontraban inscriptos en un ámbito educativo para aprender a leer y escribir o para finalizar sus estudios primarios podían cobrar el subsidio que el Estado nacional otorgaba los referentes de los hogares cuyos integrantes estaban desocupados. Aquí, en este punto de referencia, se percibe una diferencia sustancial con varias de las propuestas de alfabetización mencionadas que suponían un destinatario que tenía un trabajo –al menos, aunque se encontrara en condiciones laborales informales– que le permitía concurrir a la *escuela* o centro de alfabetización luego de su jornada diaria.

Con la experiencia a partir de 2004, en el año 2006, el programa nacional se denominó Programa Nacional de Alfabetización Encuentro. El objetivo planteado para ese año consistía en “fortalecer e intensificar las acciones educativas en desarrollo, ampliando la convocatoria del Programa a las personas jóvenes y adultas que lo necesitan en todas las jurisdicciones del país” (MECyT, 2006^a). Al mismo tiempo, se proponía apoyar los procesos institucionales para permitir la generación de propuestas adecuadas a cada comunidad. En cierta medida había una pretensión de evitar las traspolaciones de una estrategia única que tendría que implementarse en los contextos más disímiles, como era la modalidad de gestión indicada en pleno apogeo del neoliberalismo donde las acciones eran diagramadas por técnicos de organismos internacionales y el plan debía formalizarse según esos lineamientos. Algo similar

ocurrió durante los años sesenta con los planes contenidos en los fundamentos desarrollistas, sobre todo en aquellas actividades vinculadas con la alfabetización que establecería un proceso económico, político y cultural que sacaría a las sociedades latinoamericanas del atraso.

Es posible que resulte un tanto apresurado sostener con argumentos históricos precisos que en este momento se infiera una nueva forma de concebir a la relación entre el Estado y la sociedad que se pueda definir, en sus trazos gruesos, como el *Estado posneoliberal*. El desendeudamiento de los organismos de créditos internacionales y de los acreedores privados, la recuperación de los índices de crecimiento económico, los tenues intentos de recuperación de las instituciones, la convicción de hacer primar al discurso político como el marco rector de la esfera económica, entre otros, permiten inferir que en el momento de implementación del Plan Nacional de Alfabetización emergía otra manera, aún incipiente, de entender al aparato estatal. Sin embargo, considerar que el neoliberalismo haya sido superado por otra propuesta es sostener posiciones demasiado optimistas e ingenuas: es factible que las crisis cíclicas del capitalismo hayan establecido grietas en el discurso único acerca de lo económico, pero todavía perdura operando su relato cultural en la formación de las identidades de los sujetos sociales.

Dentro de esta línea, en los documentos analizados se encuentran determinados elementos que parecieran hacer emerger, al menos discursivamente, una concepción distinta a la que se promovió en la década de los noventa, en lo que respecta la alfabetización de jóvenes y adultos. La recuperación de sus propósitos históricos ubica en el plano de la enunciación el afán de dotar de un componente político a estas acciones, para así trascender los formalismos solo circunscriptos a la lectoescritura. Los ejes históricos que retoma el Plan Nacional de Alfabetización Encuentro son: el protagonismo de las organizaciones populares, comunitarias y el voluntariado social; la necesidad expresada de vincular las propuestas de alfabetización con saberes que mejoren las capacidades del desempeño social; la motivación por instalar un sistema dinámico e inclusivo de formación permanente; las periódicas propuestas estatales por atender el problema y solucionarlo y la sensación de que esta cuestión interpela nuestro compromiso cívico; el rescate del conocimiento pedagógico que proviene del ámbito de la educación popular (MECyT, 2006^b).

La enumeración otorga puntos de análisis para comprender los intentos de ceñir estas problemáticas en el marco de la esfera del Estado, como una responsabilidad indelegable que debe asumir la clase gobernante y que ninguna organización privada puede cubrir. Señala, además, la intencionalidad de lograr una mayor participación de las organizaciones sociales en la gestión las propuestas educativas llevadas a cabo en sus ámbitos territoriales donde tienen una incidencia directa. Lo anterior se complementa con menciones a la necesidad de generar instancias donde los sujetos puedan aumentar sus lecturas críticas, sin naturalizaciones ni totalizaciones, del entorno inmediato que los rodea. En cierta forma, se infiere la pretensión de fomentar modalidades de participación en la esfera pública de sectores sociales que fueron permeables a las consideraciones de representación de la hegemonía que instaló al Estado como un lento engranaje que era incapaz de cumplir con sus obligaciones para con la sociedad argentina. Cabe mencionar que este proceso será muy lento y contradictorio, y aún resulta imposible vislumbrar las posibles articulaciones del campo popular que den cuenta de una identidad política, colectiva y con importante capacidad de movilización.

La caracterización de los sujetos destinatarios de esta política es totalmente diferente a la que realizaron las distintas propuestas de alfabetización que se reconocen como antecedentes válidos. En el plan *Encuentro*, se identifica la realización de las acciones educativas para los adolescentes y los jóvenes que provienen de un tránsito escolar discontinuo y escaso, en otros que no lograron acceder a la escolaridad porque tuvieron que asumir responsabilidades familiares, trabajar en condiciones de explotación o mendicidad sin tiempos suficientes para el estudio, el juego o la diversión. En general, muchos de ellos son padres y madres adolescentes; en otros casos, es posible encontrar un alto número de jóvenes que son derivados de instituciones educativas especiales y también es frecuente encontrar a jóvenes judicializados (MECyT, 2006^b).

Esta descripción presenta un sujeto totalmente alejado de la tipología del trabajador urbano o rural, que era analfabeto puro, según lo contemplan algunas de las iniciativas descriptas. Se asume, aquí, el cambio de destinatario de esta política. En este caso, se reconoce que se trata del joven que vio interrumpida su trayectoria escolar y que sufrió los embates de las estrategias neoliberales que lo expulsaron de las

instituciones del Estado y lo sumieron en condiciones de pobreza extrema. Tampoco se desprenden afirmaciones que resalten su organización e identificaciones políticas colectivas, más bien se señala su condición de excluidos de las instituciones educativas o, en todo caso, de incluidos en las instituciones penales. Mediante un intento de establecer clasificaciones, se puede definir que estos sujetos tienen rasgos que los posicionan como pertenecientes a la categoría de *indigentes y pobres estructurales* (Arroyo, 1997). Si bien se trata de un esfuerzo de análisis porque nunca las divisiones en la estructura social son tajantes, los destinatarios de este plan de alfabetización tienen en común que están por debajo de la línea de la pobreza y comparten la percepción de que la situación social siempre fue de permanente exclusión de sus reclamos y aspiraciones. Tampoco sería pertinente descartar la posibilidad de que adultos y jóvenes, que se encuentran dentro de lo que se denomina como *nuevos pobres pauperizados* (Arroyo, 1997), formen parte del plan de alfabetización por su alta inestabilidad en el mundo del trabajo o bien porque cierta preocupación por la subsistencia los obligó a interrumpir sus adscripciones a las instituciones educativas formales.

La modalidad de gestión que se propone el plan involucra asociar y articular las capacidades y las acciones de las organizaciones de la sociedad, junto con los organismos del Estado emplazados en las comunidades. En definitiva, como se explicita en las políticas institucionales, se busca promover la convergencia entre las organizaciones y los organismos estatales (MECyT, 2006^a). La participación del Estado se torna primordial en los anuncios que se exponen en los documentos escritos del plan, donde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación es el encargado de centralizar las acciones de esta política. Se evita la descentralización administrativa y organizacional común durante el neoliberalismo, aunque se permite un grado tal de autonomía para que las organizaciones sociales puedan instalar los centros de alfabetización según las características de las comunidades en las que intervienen. Estos centros se institucionalizaban mediante convenios que las organizaciones establecían directamente con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. El protagonismo del aparato estatal se evidencia en la enumeración de las entidades participantes: los municipios, los organismos del Estado nacional y de los estados provinciales, las universidades, las organizaciones de la comunidad, populares, de la sociedad civil y las

organizaciones gremiales (MECyT, 2006^a). En este caso, hay una reactualización de los fundamentos de organización territorial que se impuso desde la CREAM cuando se le otorgó el poder de instalar sus propios centros de alfabetización a organizaciones sociales con presencia barrial y/ o comunal.

El programa se adjudicó la responsabilidad administrativa de esta política, es decir la coordinación institucional, junto con la transferencia de fondos para el pago de los alfabetizadores y otorgar materiales educativos y útiles escolares a cada uno de los inscriptos. Mientras que las organizaciones debían llenar sus registros de alumnos, alfabetizadores, para que se pudiera ejecutar el pago. Es decir, hay una intencionalidad de revertir el proceso de descentralización porque aquí se hace evidente que los fondos para esta acción no surgieron de los recursos de las provincias argentinas, sino que surgieron de las arcas nacionales. Además, en otro orden, resulta necesario agregar que el plan menciona un trayecto estimativo de 5 meses que, una vez finalizado, con las certificaciones brindadas se podrán realizar las articulaciones necesarias con el sistema educativo formal. Con ello, se desprende el carácter temporario de la política pero, a la vez, se busca la inserción de estos sujetos dentro del marco de las instituciones formales que tiene el Estado en el ámbito educativo.

La participación a organizaciones en esta política social entrega aspectos de una relación entre el Estado y la sociedad que se encuentra en un franco proceso de generar nuevas articulaciones. Ante la retirada de los aparatos institucionales estatales durante los años noventa y con la crisis de 2001, la clase gobernante tomó nota de la existencia de agrupamientos colectivos que daban respuestas de emergencia a amplios sectores de la sociedad. Contaban con una presencia territorial muy fuerte incluso, en determinados ámbitos geográficos específicos, por encima de la capacidad real del Estado y de sus trabajadores técnico-profesionales. De la misma forma, varias de estas organizaciones tenían un conocimiento de los miembros de las comunidades, que –en reiteradas ocasiones– respondían más a los referentes del territorio antes que a los agentes enviados por el Estado.

Según los documentos analizados, participaron del programa un total de 130 instituciones. De este número, 21 son organismos provinciales; 7 municipales; 102 son

organizaciones sociales.⁶ El arco de estas organizaciones es amplio, llega a incluir a municipios, organismos estatales, universidades nacionales, asociaciones civiles o religiosas, sindicatos, movimientos de trabajadores desocupados, entre otros.

Para finalizar, en este escenario, la relación del Estado con la sociedad tuvo que partir del reconocimiento de la presencia de múltiples agrupamientos con sus propias modalidades de organización y de gestión. Algunos de ellos contenían fuerte disputas por la hegemonía con el gobierno, desde posiciones autonomistas, sobre todo a partir de una trayectoria vinculada con la reivindicación de los derechos de los trabajadores. Tal vez uno de los mayores desafíos del Estado –en materia de planes de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos– consista en poder articular, en términos de políticas sociales, con estos movimientos y organizaciones sociales sin *vaciar* los ámbitos institucionales existentes y apostar a la restauración de los vínculos que estos guardaban con los sujetos sociales empobrecidos. Además, como otro aspecto a problematizar, se desprende de pensar cómo las formas y las modalidades de expresión y participación que generan los gobiernos –con improntas nacionales y populares– colisionan con las estructuras institucionales-burocráticas del Estado.

BIBLIOGRAFÍA

- Arroyo, Daniel, “Desinterés por lo político y nuevas formas de representación social en la cultura mediática”, en *Oficios Terrestres*, n° 4. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social- Universidad Nacional de La Plata, 1997.
- — —, *Las políticas sociales locales*. Buenos Aires, mimeo, 2002.
- Bauman, Zygmunt, *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
- Brusilovsky, Silvia, *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2006.
- Finnegan, Florencia y Pagano, Ana, *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, 2007.

⁶ Este dato fue extraído del sitio en Internet del Ministerio de Educación de la Nación [http://www.me.gov.ar/curriform/adul_participantes.html, sitio consultado en febrero de 2010].

- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.
- — —, *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- García Delgado, Daniel, *Estado Nación y la crisis del Modelo. El estrecho sendero*. Buenos Aires, Norma, 2003.
- Hernández, Isabel y Facciolo, Ana María, “Educación de Adultos en la Argentina de la última década”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. México, Vol. 7, Nº 1 y 2, 1984.
- Martínez Nogueira, Roberto, “La reforma del sector público en el marco de la reforma institucional: etapas y cuestiones pendientes”, en Cavarozzi, Marcelo, *Hacia una matriz de gobierno en América Latina*. Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín-BID, 2000.
- Mattelart, Armand, *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*. Buenos Aires, Fundesco, 1993.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, *Programa Nacional de Alfabetización Encuentro. Presentación institucional y líneas de acción 2006*. Buenos Aires, MECyT, 2006^a.
- — —, *Cuaderno de apoyo. Alfabetizadores. La propuesta educativa en los centros de alfabetización*. Buenos Aires, MECyT, 2006^b.
- — —, *Libro simple para el alfabetizador*. Buenos Aires, MECyT, 2004.
- — —, *Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos. Orientaciones para el Alfabetizador*. Buenos Aires, MECyT, 2004.
- Rodríguez, Lidia, “La educación de adultos en la Argentina”, en Puiggrós, Adriana, *Sociedad civil y Estado. Historia de la educación en la Argentina*, tomo II. Buenos Aires, Galerna, 1997.
- Rodríguez Fuenzalida, Eugenio, *Metodologías de Alfabetización en América Latina*. México, Crefal-Unesco, 1982.
- Sirvent, María Teresa, *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.
- Suriano, Juan, “Las prácticas educativas del anarquismo”, en *Anarquistas, cultura y política libertaria en Buenos Aires. 1890-1910*. Buenos Aires, Manantial, 2001.

Tello, César, “El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. México, Año 28, n° 1, enero-junio de 2006.

Tiramonti, Graciela y Nosiglia, M. C., *La normalización educativa de la transición democrática*. Buenos Aires, UBA-Cuadernillo de OPFyL, 1998.

Capítulo 2. Apuntes comunicacionales de las estrategias de alfabetización de adultos en América latina

PRESENTACIÓN

Las diversas estrategias de alfabetización para la educación de adultos han tenido una fuerte impronta comunicacional en América latina.⁷ La tradición de estos métodos señala que, además de la adquisición de las competencias en lectura y escritura, se buscaba promover instancias formativas críticas de su entorno cotidiano y de múltiples formas de organización y participación. Los cambios históricos producidos por la globalización y las políticas neoliberales indican la necesidad de recuperar el sentido transformador de la educación popular de adultos.

Si bien este recorrido por algunas propuestas de alfabetización puede leerse como un complemento del apartado anterior –centrado en las políticas implementadas por nuestro país–, en esta ocasión se verán los principales trazos comunes adoptados por ciertas organizaciones y naciones latinoamericanas. Aunque los objetivos de esta tesis descarten los análisis estrictamente pedagógicos de estas iniciativas, resulta interesante observar sus intencionalidades políticas de instaurar nuevos sentidos en torno de la educación de jóvenes y adultos, como también de indagarse por la capacidad interpeladora de las tradiciones que han sedimentado este tipo de propuestas. La razón de iniciar un rastreo por estrategias de alfabetización de adultos, cuya institucionalización se podría ubicar en el inicio de la década de 1960, se debe a que en ese contexto histórico comienzan a erigirse con fuerza teorías comunicacionales y educativas, que fueron sostenidas por intelectuales latinoamericanos, quienes proponían un escenario de liberación del continente.

La comunicación democrática como una posibilidad de otorgar nuevas formas de plantear un desarrollo más autónomo también impregnaron estas estrategias de educación de adultos. Resultaba infructuoso disociar la contienda por otro tipo de

⁷ En esta ocasión, se alude con mayor énfasis en las estrategias de alfabetización de adultos. En el contexto histórico en el que nos situamos en esta oportunidad, el sujeto joven todavía no aparece como una de las preocupaciones centrales, como sí lo será en los desarrollos posteriores surgidos a finales de los años 80 y principios de los 90.

producción económica que no fuera la capitalista de las propuestas de educación y alfabetización. Al considerar que el desarrollo de los países latinoamericanos no estaba en función de las necesidades de sus habitantes, sino de las exigencias de producción económica de los países centrales, persistir en esta lógica implicaba hablar de la comunicación y la educación en abstracto. Por lo tanto, era imprescindible ubicar la educación de adultos en la problemática de la explotación económica y la participación social, sin ser reducida a un hecho aislado de las estructuras sociales y culturales de unos países dependientes (Gutiérrez, 1984).

El contexto histórico de la década de 1960 que promovía estrategias desarrollistas –en el plano económico y político– dio lugar a la presencia de múltiples programas de alfabetización para los adultos. Con diversas modalidades, perspectivas y acciones, se pretendía vincular la enseñanza de la lectura y la escritura con los problemas concretos de la vida cotidiana de los sujetos, al mismo tiempo que incrementar sus propias modalidades de participación y organización para resolverlos en el marco de sus comunidades. La presencia de la obra teórica y político-cultural de Paulo Freire resultó imprescindible para erigir una perspectiva que se ubicara como contrahegemónica (Huergo, 2005), ante las ilusiones homogeneizadoras del desarrollismo gestado en los países centrales para aplacar los focos de insurrección en América latina. Mediante la restitución de la densidad simbólica de la textura dialógica del lenguaje, la perspectiva freireana anhela la toma de la palabra por parte de los oprimidos para nombrar al mundo y transformarlo en un horizonte de posibilidad: gracias al lenguaje, “emergen mundo y hombre a la vez” (Martín-Barbero, 2003, 31).

Dentro de este marco, afirmamos que las metodologías de alfabetización de adultos tienen una fuerte impronta comunicacional al pretender ampliar su espectro de meras técnicas para la enseñanza de la lectura y la escritura, para inscribirse en una dimensión significativa y cultural que les permita a los sujetos a nombrar(se), a leer(se) y a escribir(se) el (su) mundo (Freire, 1991).

En esta oportunidad, se intentará analizar algunas de estas estrategias de educación de adultos a partir de sus metodologías y las formas de establecer los momentos del proceso. Uno de los propósitos de este recorrido consiste en tomar determinados antecedentes para esbozar líneas de trabajo que apunten a delinear una planificación comunicacional prospectiva en el campo de la educación de jóvenes y

adultos. Para fundamentar esta intencionalidad, se enfatizará en las transformaciones culturales e institucionales que atraviesan a los sujetos de la educación primaria de adultos en los establecimientos educativos de la ciudad de La Plata.

LAS METODOLOGÍAS

Apreciaciones históricas, surgidas del campo de la educación, señalan que los términos *educación de adultos* llegaron a América latina, provenientes del exterior, luego de la Segunda Guerra Mundial. La presencia de un número considerable de analfabetos, marginados de procesos económicos y sociales, establecía la presunción de que sería mediante la *instrucción* que ellos podrían resolver sus propias marginalidades. Por ello, se diseminaron un conjunto de propuestas educativas destinadas a personas adultas y pobres, que carecían de una biografía escolar completa (Rodríguez Brandao, 1993: 46). De esta manera comenzó un periodo de institucionalización de estas prácticas en congresos, simposios y conferencias avaladas y subvencionadas por organismos de cooperación internacional. Bajo el significativo educación de adultos, en ese periodo, se ubican iniciativas para ampliar los beneficios de la educación entre los sectores populares de la sociedad, otras que apuntaban hacia el ejercicio sistemático destinado a la promoción humana y, por último, aquellas destinadas a integrar el trabajo organizado y comunitario. La diversidad de enfoques y métodos parecía tornarse en una característica distintiva del periodo de institucionalización de la educación de adultos en el continente.

Los documentos de agencias internacionales de educación de adultos vinieron a ocupar los espacios que anteriormente fueron sostenidos por organizaciones obreras de cuño clasista –tal como fue mencionado en el capítulo anterior–. Eran experiencias de escuelas de obreros, dirigidas por los propios obreros, con un activo trabajo político y social. Es decir, las propuestas universalizantes de alfabetización de estos organismos, para caracterizarlas a grosso modo, no surgieron en un campo desierto de prácticas y enfoques teórico-metodológicos.

Por lo tanto, la educación de adultos que surge años más tarde con nombres e inspiraciones aparentemente nuevas, nace, en realidad, sobre las cenizas de los primeros trabajos de educación de obreros y entre obreros, sobre el éxito relativo de la lucha por la enseñanza pública y actualiza la multiplicación de las anteriores campañas por la alfabetización.

Lo que realiza la internacionalización oficializante, patrocinada por la UNESCO a partir de los años '40, no es la creación de una nueva manera de efectuar la educación junto a los sectores populares. Lo que consigue es la centralización de ideas, proyectos y prácticas, bajo el poder del Estado, que rutiniza el trabajo y extiende el trabajo pedagógico anterior. Lo que la educación de adultos posibilita es legitimar, muchas veces, un control mayor sobre trabajos alternativos más autónomos y contestarios (Rodríguez Brandao, 1993: 49-50).

Las afirmaciones expuestas se edifican como una plataforma de vigilancia a los intentos apresurados de equiparar la educación de adultos con las propuestas de educación popular. Trabajar con sujetos excluidos de las instituciones educativas, en situaciones contextuales desfavorables, no implica la necesaria vinculación con trabajos educativos con una tendencia a la formación de sujetos críticos de las desigualdades, o bien que aspiren a la constitución de una nueva articulación hegemónica. Las tensiones y las disputas entre propuestas normalizadoras –disfrazadas de aventuras bienintencionadas– y aquellas que se presentan como críticas –en ocasiones camufladas de dogmatismos que llevarían a un mundo ¿nuevo?– tampoco escaparon al campo de la educación de adultos. Aquí se cuestiona el sintagma discursivo que equipara a un tipo de sujeto de la educación, que tiene sus particulares características y por lo tanto debe brindársele acciones estratégicas acordes con sus prácticas, con una forma de concebir la dimensión educativa del trabajo político. Una cosa no garantiza la otra, ni viceversa.

En este sentido, consideramos que las aclaraciones realizadas dan una representación un tanto más acabada del escenario latinoamericano de la problemática que venimos desarrollando. Aún así, basta señalar que las discusiones de los documentos institucionales de los múltiples organismos y las modalidades del trabajo pedagógico que se desprenden de las mismas, son frecuentes en los debates propios del

campo de la educación, en términos generales, y aquí serán aludidos tangencialmente porque exceden los objetivos de esta tesis.⁸

Existe un interesante trabajo denominado *Metodologías de Alfabetización en América Latina*, realizado por Eugenio Rodríguez Fuenzalida, publicado en 1982 por el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (Crefal) y la Unesco. Este libro sistematiza un número importante de los planes y los programas de alfabetización para adultos, además es posible observar las líneas de continuidad en el contexto de las disputas geoestratégicas que se desprendían del par binario: liberación o dependencia. Las razones para tomar esta publicación como referencia pueden ser variadas, aunque en esta oportunidad únicamente mencionaremos las dos principales a nuestro criterio. La primera de ellas radica en la minuciosa compilación de las múltiples estrategias de alfabetización en distintos países, cada uno con sus vaivenes político coyunturales, para los cuales una propuesta de educación de adultos se entendía como un factor que reforzaría o desataría los procesos imaginados por las clases dirigentes de cada nación. La segunda es que se trata de un libro avalado por un organismo internacional reconocido, con fuerte incidencia en las políticas educativas para la población aludida, más allá de que no se establezcan diferencias entre las propuestas normalizadoras y las críticas. Cabe aclarar que este trabajo teórico descriptivo podría ser analizado desde múltiples variables, solo que en esta ocasión se privilegiará una suscita lectura en clave comunicacional de las estrategias de alfabetización mencionadas.

En este sentido, Rodríguez Fuenzalida analiza, en particular, el proceso de enseñanza de la lectoescritura desde la perspectiva lingüística, al considerar al lenguaje un producto social, compartido por un grupo a través del cual se transmite una cultura, que involucra una visión de mundo, de la sociedad, del hombre. Aquí se ubica una dimensión comunicacional del aprendizaje, en su sentido experiencial (Kaplun, 1985) donde se lo vincula con los aspectos subjetivos y vivenciales de los sujetos que se están alfabetizando. La caracterización de estos se definía de la siguiente manera.

⁸ Para tener una aproximación a estas cuestiones mencionadas se sugiere la lectura de “Caminos cruzados: formas de pensar y de hacer educación en América Latina” de Carlos Rodríguez Brandao y de “Educación de adultos y educación popular en América Latina: consecuencias de un enfoque radical de la educación comparada” de Carlos Alberto Torres. Ambos artículos se encuentran en Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto (comp.), *Educación popular. Crisis y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.

Muchos hombres y mujeres que trabajan en la industria o en el campo, en condición de subempleados o sin ocupación fija, con responsabilidades en su familia como padre o madre, han pasado largas horas tratando de humanizar signos escritos referidos a la lectura o a la aritmética, y han tenido significativas reuniones en torno a láminas, palabras o frases. [...] Han adquirido conocimientos y técnicas referidos a la agricultura, el cultivo, la siembra, la cosecha, el regadío, la comercialización de productos, el sindicato (Rodríguez Fuenzalida, 1982).

Por lo que se puede inferir, el destinatario de los planes y/o los programas de alfabetización es el sujeto trabajador –en diversas instancias de formalización–, quien a medida que aprendía a decodificar el lenguaje escrito y a escribir recibía conocimientos acerca de las modalidades del aparato productivo y, en algunos casos, del proceso de la realidad nacional. Se manifiesta una intencionalidad por aumentar el grado de concientización crítica de los adultos, conjuntamente con participar de la vida de la comunidad a la cual pertenecían. El hombre o la mujer, ambos adultos, que se incorporan a los planes de alfabetización tienen un saber y una experiencia, más o menos estructuradas, que deben ser consideradas por los agentes educadores.

En la misma línea, se buscaba promover los climas favorables y un equilibrio entre los intereses que las propias comunidades podrían tener y las posibilidades reales que contiene un plan de alfabetización. Asimismo, todas las acciones alfabetizadoras tienen que inscribirse en una comunidad que posee una cultura y que desarrolló sus procesos educativos. Las finalidades de la educación de adultos, que se pueden observar como ejes rectores en los planes trabajados por Rodríguez Fuenzalida, son los siguientes: leer y escribir; adquirir una conciencia más lúcida de sí mismo, de su comunidad y de la sociedad en que vive; eleve la calidad de vida familiar y comunitaria; mejorar sus técnicas laborales y de producción; aumentar los logros de solidaridad en sus organizaciones de base; reinterpretar su identidad cultural a partir del contexto en que vive (Rodríguez Fuenzalida, 1982).

En el mismo contexto que se implementan las estrategias de alfabetización, el sistema de medios masivos de comunicación, en América latina, comienza a tener una presencia reguladora en el orden social. El desarrollo de las industrias culturales nacionales configuró un marco de nuevos dispositivos mediáticos, acordes con la nueva

etapa que el desarrollo del capitalismo exigía, que atravesó con la televisión a todas las clases sociales urbanas y con la radio alcanzó a los sectores rurales. Así el difusionismo desarrollista pretendía la irrupción de conductas de las sociedades de los países centrales, que morigeraran el potencial influjo revolucionario de la experiencia cubana (Mattelart, 1993: 226). Esta presencia mediática también marcó los diseños de las iniciativas de la educación para adultos, en especial porque algunos actores vislumbraban en los medios la posibilidad de la intromisión de prácticas que atentaran contra los valores colectivos que se pretendían instalar en las comunidades. Sin embargo, tampoco dejaban de otorgarle a los medios el poder configurar la cultura de una sociedad y así la tensión se mantenía en términos de reconocimiento y condena: tensión que opera con diversos métodos y arraigos en las prácticas de la escolarización posindustrial.

En la configuración de la cultura de una comunidad o de una sociedad tiene cada vez mayor influencia en el medio social de comunicación, ya sea la radio, el cine, la T.V., la prensa, las revistas, etc. A través de estos medios se introducen conductas sociales como la competencia y el lucro, valores que forman el consumismo; modos de preparar alimentos, de mantener normas de higiene, estilos o formas de vivir, tanto en los aspectos externos como en la intimidad de cada individuo o grupo que imita los modelos que se le proponen (Rodríguez Fuenzalida, 1982: 16).

A continuación, según la referencia adoptada, nombraremos de manera sintética los principales métodos de alfabetización de adultos que se implementaron en América latina en las décadas de 1960, 1970 y principios de 1980. Oportunamente señalaremos que estos modelos nunca se construyeron uno luego del otro, por momentos convivieron, rivalizaron en virtud de sus proyectos y sus prácticas; en otras instancias, diseminaron sus ideas y sus concepciones, tuvieron etapas más contestarias al orden instituido y en otras estuvieron más cercanos a la formación hegemónica establecida (Rodríguez Brandao, 1963: 63). Este listado obedece al relevamiento efectuado por Eugenio Rodríguez Fuenzalida, con el aval del Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (Crefal) y la Unesco, que culmina en el año 1982. Seguramente, habrán existido otras propuestas que

no han sido consideradas en la publicación que tomamos como anclaje para observar los rasgos comunes en algunas iniciativas latinoamericanas.

- *Métodos que enfatizan los elementos de las palabras y sus sonidos*
 - - Métodos fonéticos (Método Laubach)
 - - Métodos silábicos (Método Alfalit)

- *Métodos que enfatizan el significado del lenguaje escrito, utilizando como unidad la palabra*
 - Métodos de palabras normales
 - Texto “Abajo cadenas”, Nicaragua.
 - Cartilla “Venceremos” de Cuba.
 - Método psicosocial (basado en Paulo Freire)
 - Manual del método psicosocial para la enseñanza de adultos, Chile (1966-1973).
 - Metodología de Alfabetización, Ministerio de Educación, Panamá (1979)
 - Método CREAR, Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción, Argentina (1973).
 - Proyecto de alfabetización por CIPCA (Centro de Investigación y Promoción del Campesinado), Perú (1972). Proyecto realizado en el contexto de una reforma agraria.
 - Proyecto Especial de Educación de Adultos para el Desarrollo Rural Integrado con énfasis en alfabetización, Ministerio de Educación Nacional, Colombia (1980).
 - Método de la discusión
 - Cartilla Funcional Agropecuaria, Venezuela, 1970.

- *Métodos que enfatizan el significado del lenguaje escrito, utilizando como unidad la oración.*
 - Cruzada Nacional de Alfabetización Héroes y Mártires por la Liberación de Nicaragua (1980).

- Modelo Educativo “Macac”, Ecuador (1980).
- *Métodos que utilizan juegos y simulaciones.*
 - Proyecto de Educación No Formal, Ecuador (1980).
- *Métodos que utilizan medios masivos de comunicación*
 - Radio Santa María, República Dominicana (1980).

Entre las propuestas de alfabetización señaladas, la mayoría contempla un diagnóstico de la comunidad a la cual pertenece el sujeto adulto que se inscribiría en este proceso educativo. En especial, atender el perfil cultural y lingüístico del sujeto desde una valoración, en términos de respeto y confianza, que permita un incremento en las modalidades de participación de los hombres y las mujeres. El diagnóstico, aunque guardara intenciones más próximas a lo informacional, se transformaba así en un elemento que permitía reconocer los ámbitos, las instituciones y las prácticas que los sujetos destinatarios de la alfabetización reconocían como propias. Sin bien no todos estos métodos lo hicieron de la misma forma, se buscaba partir de una forma de relacionarse subjetivamente con el adulto mediante una concepción dialógica, problematizadora de su entorno cotidiano. En ese caso, el diagnóstico ansiaba saber las necesidades reales y sentidas de cada grupo, determinar las fuerzas internas y externas de las comunidades, además de destacar las prácticas culturales que son significativas para la mujer y el hombre adultos. Rodríguez Fuenzalida señala que algunas campañas de alfabetización tuvieron efectos negativos por lo siguiente: aislamiento de la acción alfabetizadora de otros programas; ausencia de una continuidad por parte de los adultos y de las organizaciones encargadas de su educación; la acción alfabetizadora no tuvo un arraigo en las comunidades y en las organizaciones de modo que siempre se las consideró algo externo; en algunas oportunidades, la acción alfabetizadora no partió de las condiciones reales de los sujetos (Rodríguez Fuenzalida, 1982). De ahí, la necesidad de establecer líneas coherentes de planificación que pretendan la articulación con organizaciones e instituciones para que las comunidades se sientan parte de la acción educativa que se implementó y no se desarmen todas las iniciativas de formación de los sujetos relegados en la sociedad.

LOS INTERROGANTES

En diacronía, resulta interesante observar las continuidades de estas metodologías en el marco de otras propuestas surgidas en América latina, sobre todo luego de los influjos de la Revolución Cubana y el intento de los países centrales para edificar un mecanismo geopolítico disciplinador a los restantes países del continente. Los métodos enumerados fueron estrategias que surgieron de propuestas estatales, de iniciativas de organizaciones sociales o de comunidades eclesiales de base, que se enrolaron en momentos de amplias transformaciones sociales como procesos posrevolucionarios, reformas agrarias y reivindicaciones aborígenes. Pero cabe destacar que la presencia del Estado como motorizador de la propuesta de alfabetización fue primordial para erradicar uno de los problemas sociales que denotaba la gran desigualdad entre los sectores de la población latinoamericana.

La educación de adultos, en este escenario, resguardaba un fuerte componente político de fomentar la participación pública de sectores relegados de la sociedades, ya sea o no, en el marco de movimientos sociales/ campesinos comprometidos con la autonomía de las naciones latinoamericanas. Quizá la principal característica común de estas experiencias consiste en que buscaban interpelar al adulto que se estaba alfabetizando como sujeto negador del capitalismo.

En la actualidad, las caracterizaciones del sujeto destinatario de estas propuestas metodológicas de educación tendrán que ser revisadas a partir de otras coordenadas de análisis. La devastación del tejido social, generadas por las atrocidades cometidas por las dictaduras militares, además de la pulverización de los aparatos productivos que pretendían un desarrollo autónomo, llevan a establecer nuevas consideraciones acerca del alumno adulto. El trabajador rural o urbano, con responsabilidades familiares definidas, con una clara intencionalidad de forjar solidaridades comunitarias funcionales, se puede afirmar, de manera provocativa, que pertenece a otro contexto histórico. Justamente, los graves momentos políticos que tuvieron que atravesar nuestras sociedades implicaron rupturas con las propuestas de transformación que se estaban gestando y también con los sujetos que los encarnaban, como también con aquellos agentes que se pretendían formar para sumar a estos procesos de cambio.

Las trayectorias estratégicas del neoliberalismo empujaron a importantes conjuntos sociales a la exclusión, a la pérdida de sus trabajos y de los servicios básicos que el Estado debía brindar. (Cuando todavía estas propuestas guardaban un cierto componente de resistencias, se fueron instalando diversas modalidades discursivas que prefiguraron, como posible y al alcance de todos, un escenario social totalmente diferente). En un plano menos evidente, también estas trayectorias generaron dispositivos que boicotearon todas las iniciativas vinculadas con la participación popular y con las instancias de organizaciones de las comunidades para petitionar ante el poder estatal. En este contexto de *múltiples pobrezas*, no solo vinculada con la satisfacción de necesidades económicas, sino también en cuanto a pobreza de comprensión y de participación (Sirvent, 2008), se vuelve pertinente en los procesos de educación de adultos restituir la densidad ético-política de las metodologías de alfabetización que se implantaron en diversos países del continente a partir de 1960.

El diseño y la planificación de nuevas propuestas de alfabetización/ educación de jóvenes y adultos se enfrentarán con un sujeto mucho más difuso que el otrora trabajador asalariado, quien pretendía ascender en términos sociales a partir del ingreso en los sistemas escolarizados. Estas deberán construir, en términos formales y simbólicos, escenarios futuros que les permitan a los sujetos representarse nuevos horizontes de posibilidad, en los cuales ellos sean quienes intervienen directamente en sus propias comunidades. Por ejemplo, en los Centros de Educación de Adultos de la ciudad de La Plata, la mayoría de la matrícula de alumnos está compuesta por jóvenes que concurrieron a la escuela y que luego por diversas razones tuvieron que abandonar, y muchos de ellos nunca trabajaron o bien tuvieron empleos en condiciones informales. Además, se trata de sujetos que saben leer, escribir y tienen conocimientos de ciencias sociales y naturales, pero que no pudieron culminar con la certificación de los saberes que brinda el Estado para la educación primaria. En este sentido, distan mucho del trabajador rural o urbano que pergeñaron algunas de las metodologías consignadas, no solo por la cuestión etárea, sino porque construyeron sus estructuras subjetivas en contextos culturales que desalentaban la edificación de voluntades solidarias y participativas; o en todo caso, en la actualidad se organizan mediante solidaridades no funcionales que todavía no encontraron la manera de insertarse en propuestas de organización político-institucionales.

En este sentido, también son interesantes las afirmaciones vertidas en otra publicación de la Unesco, denominada *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un estado del arte. Informe regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de seguimiento a Confintea V*, para dar cuenta de las modificaciones estructurales que atravesaron a las propuestas de educación de jóvenes y adultos durante los años noventa. La focalización en grupos marginales y la calificación para el mercado de trabajo parecían ser las características principales que impregnaban a todas las alternativas dedicadas a la “educación de personas jóvenes y adultas”:

Durante los años noventa, el nuevo modelo de políticas para jóvenes que prevaleció en América Latina enfatizaba la incorporación de la juventud marginal al mercado de trabajo. El programa considerado a la cabeza en aquel tiempo era “Chile joven”, que en su búsqueda para proporcionar destrezas para el empleo a la juventud socialmente marginada incluía a organizaciones no gubernamentales, sociales y Gobierno. Se trataban de programas de corta duración que utilizaban innovaciones en la formación, haciéndolos de este modo más pertinente para los trabajos y facilitando la colocación. En este modelo son significativas las asociaciones público-privadas y la gestión descentralizada, siendo restringido el rol del Gobierno al diseño, supervisión y evaluación de los programas. El nuevo modelo funcional se contrapone a las tradiciones históricas de la educación en América Latina, guiada principalmente por la justicia social. Se basa en la convicción de los tomadores de decisión según la cual “los recursos humanos calificados son el principal elemento en la transformación económica de los países latinoamericanos” (Unesco-Orealc, 2005: 31).

Por lo tanto, en virtud de la necesidad de revertir estas situaciones heredadas de los años noventa, las preocupaciones por los diagnósticos, en todas sus dimensiones, de las comunidades y sus grupos se tornan más que necesarias para el diseño de acciones destinadas a la educación de jóvenes y adultos. Aquí es donde se revela la dimensión de la planificación comunicacional en estas metodologías, que no se reducen a las técnicas de decodificación o codificación del lenguaje escrito, sino que también indican la necesidad de poder leer los sentidos contradictorios de las comunidades y de aquellas modalidades enunciativas que los propios sujetos manifiestan de lo educativo y de las formas de participación pública que estos llevarían adelante.

Entre la impronta comunicacional hay otros elementos que tienen que estar en el centro de los esbozos para una propuesta metodológica en educación de jóvenes y adultos. En especial, nos referimos a la posibilidad de construir un espacio social amable, afectivo con los alumnos y receptivo a las vivencias que los sujetos pongan en diálogo, como así también con los aprendizajes que surjan de ellas. En el interior de la articulación de objetivos, escenarios, futuros, sujetos, estrategias y acciones, recuperar las vivencias y reconocer el universo vocabular (Freire, 1997) son imprescindibles para generar metodologías que interpelen a los sujetos y los incite a encontrar sus propias formas de organización. Pero por sobre todo, para que no se transforme en una política compensatoria de las desigualdades naturalizadas durante el neoliberalismo.

BIBLIOGRAFÍA

- Freire, Paulo, *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México, 1991.
- — —, *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI, 1997.
- Gutiérrez, Francisco, “Educación de adultos y comunicación”, en AAVV., *Siete visiones de la educación de adultos*. México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe, 1984.
- Huergo, Jorge, *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastros de algunos anclajes político-culturales*. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 2005.
- Kaplun, Mario, *El comunicador popular*. México, Ciespal, 1985.
- Mattelart, Armand, *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*. Buenos Aires, Fundesco, 1993.
- Martín-Barbero, Jesús, *La educación desde la comunicación*. Bogotá, Norma, 2003.
- Rodríguez Brandao, Carlos, “Camino cruzado: formas de pensar y de hacer educación en América Latina”, en Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto (comp.), *Educación popular. Crisis y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.
- Rodríguez Fuenzalida, Eugenio, *Metodologías de Alfabetización en América Latina*. México, Crefal-Unesco, 1982

Sirvent, María Teresa, *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.

Unesco-Orealc (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe), *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un estado del arte. Informe regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de seguimiento a Confitea V, Bangkok, septiembre de 2003*. Santiago de Chile, Editorial Trineo, 2005.

Capítulo 3. Aspectos metodológicos

PRESENTACIÓN DE CRITERIOS

En este capítulo se abordará la construcción metodológica que guía la tesis. Para comenzar, será necesario precisar que será un estudio cualitativo que pretende describir y comprender los sentidos de la educación de jóvenes y adultos. Se trata de entender que “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, [...] la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 1987). La intencionalidad de este estudio consiste en alcanzar la explicación de expresiones sociales que se configuran como enigmáticas en un primer momento.

La pretensión de adoptar una perspectiva epistemológica crítica radica en poder captar las recurrencias en el plano de social, que configuran ciertas coordenadas de inteligibilidad de un estado de cosas pero también de un potencial cambio de esos aspectos invariantes (Habermas, 1986). Con esta última afirmación, se alude a la posibilidad de realizar intervenciones que apunten a las transformaciones sociales mediante la producción de conocimiento plausible de establecer directrices políticas. También se descarta la inmanencia del conocimiento dentro de un marco de supuesta transparencia, sino que se busca describir los *reflejos opacos y grises* que destella el *conjunto del cuerpo social*. La descripción, en este caso, tampoco es neutra porque comienza en una suma de presupuestos teórico-políticos que son la elección del sujeto que investiga.

La producción de un discurso científico se realiza mediante una selección de operaciones, combinaciones, opciones que permiten construir una estructura de la obra a partir de las competencias que despliega el sujeto investigador en la búsqueda de un valor que es el saber. De acuerdo con Vasallo de Lopes, es posible reconocer tres principios que intervienen en la producción del discurso científico: “el principio de no-contradicción interna, por el cual el modelo debe dar cuenta del tiempo lógico en el que se inscribe el discurso; el principio de la no-contradicción externa, que exige que se dé

cuenta del tiempo histórico presente en la obra; el principio de la responsabilidad científica, que reclama del autor del discurso el desempeño consciente en su producción” (Vassallo de Lopes, 2003).

En esta ocasión, se tomará el método *comparativo constante* cuyo objetivo radica en la formulación de teoría surgida (teoría fundada) de los datos obtenidos en el campo material (Glaser y Strauss, 1967). En este método, como las posibilidades de comparación son infinitas, la selección de los materiales para investigar deberá estar de acuerdo con los fines teóricos preestablecidos. De esa manera se interpretan los datos que se conceptualizan en el proceso de construcción de conocimiento, al vincular los emergentes reconocidos en el campo con la teoría, y provee el marco para una acción potencial en el campo de lo social.

Este método se propone establecer grupos para indagar en los datos obtenidos del campo material, que será sustrato de la investigación y de la construcción de una teoría fundada.

El criterio básico que gobierna la selección de grupos de comparación para descubrir la teoría es su relevancia teórica para promover el desarrollo de las categorías emergentes. El investigador elige todo grupo que ayuda a generar, al más amplio grado, tantas propiedades de categorías como sea posible y eso ayudará a relacionar las categorías mutuamente y con sus propiedades [...] las comparaciones de grupos son conceptuales; ellas son hechas comparando una evidencia similar y diversa indicando las mismas categorías conceptuales y propiedades, no para comparar la evidencia por su propio interés (Glaser y Strauss, 1967).

La relevancia teórica otorga libertad para poder comparar cualquier grupo o elemento susceptible de ser confrontado con otro. Se delimitan las acciones posteriores que se realicen en el marco de la investigación con estrategias cualitativas. Además, permite realizar comparaciones en un primer nivel conceptual, y también posibilita la maximización o la minimización tanto de las diferencias como de las similitudes de los datos sobre las categorías que están siendo estudiadas. *Minimizando* las diferencias entre los grupos de comparación aumentan las condiciones que dejarán la recolección de datos para la investigación. Asimismo, las propiedades básicas de una teoría son hechas aparecer por similitudes y unas pocas diferencias. *Maximizando* las diferencias

aumentan las probabilidades que el investigador recolecte datos diversos y variados en relación con una categoría, mientras sigue buscando las similitudes en el interior de los elementos a comparar.

El investigador que utiliza este método para llevar a cabo su trabajo no pretende verificar hipótesis establecidas con antelación a la recolección de datos surgidos del trabajo de campo.

Primero, debe recordar que él es un activo muestrista de la información teóricamente relevante, no un etnógrafo tratando de obtener la información más completa sobre un grupo con o sin diseño preplaneado de investigación. Como un activo muestrista de la información, él debe continuamente analizar la información para ver dónde la siguiente pregunta teórica lo tomará. Debe entonces calcular sistemáticamente dónde un orden dado de los acontecimientos tenga o no tenga probabilidad de tener lugar (Glaser y Strauss, 1967).

El punto principal para la exclusión de los datos salidos de los grupos de comparación, para comprobar cuando cesa el muestro de elementos propios de una categoría radica en la *saturación teórica* de la categoría. La saturación consiste en que ninguna información adicional se alcanzará a partir de una de las categorías analizadas. Cuando una categoría está saturada solo corresponde ir hacia otros elementos de comparación para obtener nuevos datos sobre otras categorías e intentar rebasarlas. Al llegar a la saturación el investigador se encarga de maximizar las diferencias en sus grupos comparativos para maximizar las diferencias de los datos contenidos en una categoría, y así consigue desarrollar las propiedades diversas de la categoría mencionada como es posible.

Para validar los aportes que realiza el método comparativo se utiliza el muestreo teórico para descubrir las categorías y sus propiedades, y para sugerir al mismo tiempo las interrelaciones dentro de una teoría. Cuando una muestra teórica es inadecuada se detecta por los lazos débiles que establece con la teoría que da lugar a las interpretaciones posteriores.

RELEVAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN

El método comparativo permite la conformación de grupos para la realización de las indagaciones en el campo material con el objeto de construir una teoría fundada. Esta acción implica generar un recorte de la totalidad del campo material, en términos espaciales y temporales, para otorgar una primacía a los emergentes que se deben considerar en torno de los sentidos de la educación de adultos en la ciudad de La Plata. Así es cómo se fueron estableciendo dos grupos: el primero de ellos se organiza a partir de los ámbitos geográficos e institucionales, en los que se dan prácticas de educación de jóvenes y adultos, y el restante se estructura gracias a los diferentes recorridos educativos formales que tienen los sujetos.

Grupo 1

Centros de Educación de Adultos (CEA) de Hernández, Gorina, San Carlos, Los Hornos y Villa Elisa (El Rincón).

Escuela General de Educación Básica de Jóvenes y Adultos (EGBJA) del centro de La Plata.

Grupo 2

Alumnos de primer y segundo ciclo

Alumnos de tercer ciclo

La estructura de relevamiento obedece a un intento de indagar en los múltiples sentidos que se pueden observar en distintos ámbitos educativos institucionales. El criterio para seleccionar estos espacios responde a un claro propósito de brindar una caracterización de los mismos, según las zonas geográficas de la ciudad de La Plata. En varios momentos –previos al desarrollo sistemático de esta tesis–, se pudo comprobar las múltiples dimensiones que los sujetos ponían en juego con las instituciones educativas en virtud de sus vínculos del mundo del trabajo, con las actividades cotidianas que realizaban, con la presencia de la escuela en su comunidad, con la concurrencia de amigos y familiares, entre otros.

Además, esta selección agrega otro criterio vinculado con las trayectorias que los sujetos tienen en relación con sus instancias de acreditación de saberes en las escuelas destinadas para ellos. Cabe mencionar que la tipología del sujeto que se encuentra en primer y segundo ciclo es distinta a la del alumno del tercer ciclo: los sentidos y las prácticas que despliegan en estos espacios se encuentran impregnadas por sus relaciones establecidas temporalmente con la educación formal y sus propuestas de escolarización.

De esta manera, al combinar los dos grupos mencionados, se arriba a una conformación que dará una imagen más completa de la significación que los sujetos le otorgan a la educación de jóvenes y adultos. Es decir, será posible establecer comparaciones entre los discursos surgidos en centros educativos de distinta localización geográfica y, al mismo tiempo, efectuar conexiones entre las impresiones que manifiestan los sujetos según su relación con la institución. Así se registran las incidencias en el interior de cada grupo para controlar las similitudes y las diferencias entre los sujetos.

La conformación de grupos corresponde a los intentos de problematizar dos dimensiones claves, como son las instituciones y las trayectorias, para la planificación y gestión de procesos comunicacionales. Por lo pronto, en el *Grupo 1* es posible encontrar un mayor énfasis en la maximización o la minimización sea de las diferencias o las similitudes correspondientes a lo institucional. En otro orden, lo mismo sucede con el *Grupo 2*, solo que obedece al aspecto de las trayectorias. Ambas dimensiones se conjugan dinámicamente y brindan el espacio propicio para encontrar combinaciones que describan la relación que puede originarse entre los elementos que componen cada uno de los grupos.

La forma de organizar la información que propone el método comparativo constante presenta cuatro etapas: la comparación de incidentes (fragmentos de datos derivados de observaciones y entrevistas); integración de las categorías previamente definidas; delimitación de la teoría; escritura y producción teórica (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). En este sentido, este método obtiene una mayor adecuación en el relevamiento de la información mediante la aplicación de técnicas de carácter cualitativo: observaciones participantes y entrevistas no directivas (individuales y/o

grupales). Estas técnicas serán descritas a continuación para esbozar desde qué parámetros se las concibe en el marco de esta tesis.

La observación participante, a diferencia de otras técnicas, se caracteriza por su falta de sistematicidad. Sin embargo, esta ambigüedad se transforma en un elemento cualitativamente diferenciador que comprende un abanico posible de actividades a realizar en terreno que no están especificadas de antemano. Como objetivo de trabajo, la observación participante busca obtener información acerca de las situaciones en las que se expresan y se generan los universos culturales de los actores (Guber, 2001: 56). Se trataba de evitar caer en la supuesta neutralidad del investigador que proponía el positivismo, como también en la inmanencia subjetivista que se desprendía de los supuestos epistemológicos del naturalismo.

Así es como el valor de la observación no radica en poner al investigador ante sus informantes, sino que la presencia directa –ante determinadas situaciones– elude algunas mediaciones y lo ubica al observador directo ante lo real en toda su complejidad.

Con su tensión inherente, la observación participante permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y se observa para participar, esto es, que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social (Holy 1984). En esta línea, la observación participante es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en común distintas reflexividades (Guber, 2001: 62).

Dentro de esta relación cognitiva, que se construye en ámbitos temporal y espacialmente definidos, el investigador establece un grado de involucramiento con las situaciones y con los sujetos que brindan la información acerca de los sentidos que le otorgan a las mismas. Por ello, es imposible sostener que la observación es auténticamente neutral y que el mínimo grado de participación no incida en los comportamientos de los sujetos observados.

La técnica restante aludida es la entrevista no directiva o no estructurada. Históricamente, la visión clásica acerca de la entrevista la define como una interacción verbal, guiada por preguntas y respuestas, destinada a obtener información acerca de

una temática específica. Se trata de un modo de acceso a problemáticas que se encarnan subjetivamente en actores concretos, que se actualizan en el acercamiento entre sujetos de diferentes trayectorias. La entrevista habla del mundo externo de los sujetos pero también de las representaciones internalizadas que los sujetos guardan acerca del contexto social que los rodea.

Requiere de una construcción cooperativa entre los participantes: sin un grado de entendimiento mínimo común resultará imposible el encuentro. Ese entendimiento se basan en pautas culturales que los miembros de una interacción han internalizado como contratos, potenciales bases de acuerdo mínimos para garantizar un encuentro social (Oxman, 2008, 51). La naturalización de estos contratos permite la posibilidad de efectuar un acercamiento entre individuos que comparten un mismo cuerpo de prácticas sociales y logren un mínimo acuerdo acerca de las representaciones sociales.

A partir de estas observaciones de carácter fenomenológico que tanto incidieron en los métodos y las técnicas de investigación cualitativas, se puede reconocer que la entrevista no se trata solo de la transmisión de saberes donde cuenta lo dicho por el entrevistado. Es un evento comunicativo construido progresiva y cooperativamente por ambos, aunque el interés recaiga en el entrevistado (Oxman, 2008: 60). La entrevista, en estos términos propuestos, no pretende llegar a *la verdad*, más bien gracias a la construcción de sentidos compartidos se produce una verdad a partir del contexto práctico de acción en la que se produce.

La recuperación en el análisis antropológico de estos aportes de la perspectiva fenomenológica, tomando la entrevista de investigación no como *refiriendo* una verdad sino *construyéndola* conjuntamente con el entrevistador en el marco de dicho encuentro, permitirá lograr una interpretación *contextualmente situada* (Oxman, 2008: 61-62).

La entrevista antropológica, o la entrevista no directiva, se vale de tres procedimientos: la *atención flotante* del investigador; la *asociación libre* del informante; la *categorización diferida* del investigador. El primero alude a la búsqueda de intereses que provienen de las interrogaciones del investigador y solo pueden ser contestadas por los entrevistados expresados en afirmaciones de sentido común, que revelan los nudos problemáticos de su realidad cotidiana; el investigador, en ese caso, deberá

desnaturalizar esos emergentes tal como lo perciben los actores sociales sin privilegiar, de antemano, ningún punto del discurso. Implica un dejarse guiar por el flujo del relato del informante –asociación libre– para hacer el intento de comprender su lógica de construcción de lo real. De esta manera, con la categorización diferida del investigador, que se ejerce mediante preguntas que se encadenan a otras, es posible reconstruir el marco interpretativo actor (Guber, 2001: 80-85).

DIMENSIÓN OPERATIVA

El acercamiento a las instituciones y a los actores relacionados con la educación de jóvenes y adultos se inició a principios del año 2005, en el marco de las actividades destinadas a la realización de prácticas de intervención, por parte de alumnas y alumnos de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, organizadas por la cátedra de Comunicación y Educación. A partir de entonces, se afianzó un vínculo que se construyó en sucesivos encuentros con las supervisoras de la modalidad, con el personal directivos de diversas EGBJA y CEA, con docentes, referentes de las organizaciones sociales y con estudiantes que concurren a estos ámbitos. Se comenzó a trabajar con 3 secciones de alumnos, para luego dar paso en el año 2011 a la realización de talleres de comunicación en 18 secciones distribuidas en las sedes de cinco instituciones educativas. Este proceso denota, en cierta medida, el grado de involucramiento que fuimos adquiriendo –mediante observaciones asistemáticas, en un primer momento– en las problemáticas que atañen a estas instituciones y a sus sujetos, como así también la aceptación a la participación que nos permitieron los referentes al invitarnos, por ejemplo, a las jornadas institucionales de evaluación, las movilizaciones y los actos de fin de ciclo lectivo.

En este sentido, la densidad de las problemáticas sociales de estos ámbitos educativos se fue *haciendo presente* en forma de interrogantes, que podrían brindar indicios que aportaran a la planificación y gestión de procesos comunicacionales en instituciones de estas características. Las primeras observaciones y las primeras entrevistas, cuando todavía no se habían configurado las preguntas de investigación para esta tesis, se realizaron en las instancias de presentación de las propuestas de trabajo que

podrían llegar a realizar los estudiantes en el marco de un proceso formativo dentro de las características de una particular carrera universitaria. Así fue cómo se fue originando un contacto con los actores institucionales, en sus propios espacios de trabajo y estudio, primero con las inspectoras de la modalidad –que habilitaron los permisos para realizar las prácticas–, las directoras de las escuelas, las docentes y con las alumnas y los alumnos. Luego, estas observaciones se fueron profundizando durante el acompañamiento a la realización de las prácticas de campo que los estudiantes de la facultad que optaron por llevarla a cabo en estos ámbitos. Desde el 2005, las entrevistas de presentación y el acercamiento a las instituciones para problematizar las propuestas que realizan los estudiantes se hacen durante todos los años.

Para los objetivos de esta tesis, el trabajo previo fue de suma utilidad para efectuar una inmersión en las múltiples problemáticas de la educación de jóvenes y adultos de la ciudad de La Plata, así como para obtener la confianza necesaria de todos los referentes institucionales. Sin embargo, para encontrar las regularidades era necesario realizar un trabajo de campo más sistemático que se inició en el 2009, cuyas principales características mencionaremos a continuación.

Las observaciones

Las observaciones se realizaron en una escuela del centro de La Plata y en cinco CEA de diferentes barrios de la periferia de la ciudad, tal como se expresó en la construcción de los grupos de análisis que fueron señalados en este capítulo. Se procuró que el trabajo de observación estuviera se llevara a cabo en distintos momentos del ciclo lectivo, tales como el inicio de las clases, otra instancia que se realizara con anterioridad al receso por vacaciones de invierno –aunque en algunas instituciones, por diversas razones, se asistió en la semana siguiente al retorno a las actividades– y la última en los días cercanos a la culminación del año escolar. Las razones de esta elección radicaban en poder vislumbrar las diferentes prácticas que desarrollaban los sujetos, en periodos que involucraban unas disposiciones institucionales específicas.

La modalidad de las observaciones se acordó con los directivos y las docentes. Consistía en presenciar los momentos previos al ingreso, las tres horas de clase y la salida de las alumnas y los alumnos. Tampoco se privilegiaron las instancias que

correspondieran al dictado de una asignatura u otra. Esto se reiteró en todos los ámbitos aludidos, sean en escuelas o en centros que funcionan en las organizaciones sociales, y se mantuvo el criterio de observar clases de acuerdo con los grupos seleccionados. Es decir, se observaron por separado encuentros que correspondieran al primer y segundo ciclo y aquellos que pertenecían al tercer ciclo. Cabe destacar que esto pudo llevarse adelante solo en aquellos ámbitos que tuvieran efectivamente separados los grupos de alumnas y alumnos según los niveles de escolaridad.

Si bien por los objetivos de esta tesis no implicaba la necesidad de observar una escena institucional en particular –por ejemplo, un momento de evaluación escrita–, la propia dinámica de los espacios evidenció un conjunto de prácticas que realizaron los sujetos según las características de cada institución en particular.

Las entrevistas

La actividad de entrevistar a alumnas y alumnos no resultó una tarea sencilla. La desconfianza hacia el sujeto investigador resultaba un contratiempo porque no lograban comprender, a pesar de los reiterados intentos de explicación, el por qué de su presencia en esos ámbitos, si no se constituía como un referente educativo explícito. En estos casos, que fueron unos cuantos, se propuso con la anuencia del/ la docente una instancia de acercamiento en los momentos previos al comienzo del encuentro de clases. Esas conversaciones informales acerca de temáticas muy variadas, como pueden ser la familia, el fútbol, los trabajos, los lugares de procedencia, entre otras, sirvieron para “prealimentar” las entrevistas sistemáticas posteriores. Generalmente, fueron dos o tres encuentros que no coincidían con las etapas de observación que fueron descriptas con anterioridad, según las características y las dinámicas de cada grupo, para luego entrevistar a los sujetos. Además, tanto en estas etapas de acercamiento como las entrevistas, se hicieron en el tiempo destinado por los sujetos a concurrir a la escuela. En este caso, las experiencias previas acumuladas desde el año 2005 permitieron encontrar una forma de vincularse con las alumnas y los alumnos que les resultara cordial y amena al mismo tiempo.

El criterio de selección de los entrevistados se correspondió de acuerdo con las trayectorias de cada uno de ellos, según se encuentra estipulado en el corpus

seleccionado para esta tesis. Es decir, como mínimo se eligieron en un primer momento a dos personas –una mujer y un hombre– que concurrieran al primer y el segundo ciclo. Mientras que en un segundo momento se entrevistaron a mujeres y hombres que lo hicieran en el tercer ciclo de la misma institución. De esa manera, por cada espacio educativo seleccionado se entrevistaron a cuatro sujetos. Únicamente, en dos oportunidades se hicieron entrevistas grupales a alumnas del tercer ciclo que solo querían atravesar la situación de diálogo acompañadas por “una amiga del colegio”.

El periodo de realización de los encuentros de entrevista ocurrió en la segunda parte del año lectivo, luego del receso invernal hasta un mes antes de finalización de las clases. El fundamento de esta elección está dado en la adaptación que tuvieron los alumnos y las alumnas a las dinámicas de organización de las instituciones educativas, en las prácticas que la misma escuela les propone internalizar y en el reconocimiento que tenían de la figura docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Geertz, Clifford, *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 1987.
- Glaser, Barney, and Anselm Strauss, *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine, 1967.
- Guber, Rosana, *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Norma, 2001.
- Habermas, Jürgen, *Ciencia y tecnología como "ideología"*. Madrid, Tecnos, 1986.
- Oxman, Claudia, *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires, Eudeba, 2008.
- Vassallo de Lopes, María Immacolata, *Investigación en comunicación. Formulación de un modelo metodológico*. México, Esfinge, 2003.

Capítulo 4. Características de la educación primaria de jóvenes y adultos de La Plata

PRESENTACIÓN

En este capítulo se indagará en las formas de organización institucional que se tomaron como campo material para la realización de la tesis. Al mismo tiempo, se hará un conjunto de consideraciones generales de los sujetos que concurren a estos ámbitos. Podría afirmarse, en cierta medida, que se trata de un reconocimiento diagnóstico de los aspectos más vinculados con lo estructural-administrativo para luego ir dando paso a las caracterizaciones que se puedan realizar de las alumnas y los alumnos de la educación de jóvenes y adultos. El movimiento que direcciona la mirada parece estar condicionado desde una perspectiva que comience desde *arriba* (las estructuras institucionales) y finalice hacia *abajo* (las trayectorias de los sujetos). Esto se vincula directamente con la conformación de los grupos del campo material, señalados en el capítulo anterior. Aquí se propone descartar la supremacía de uno sobre el otro, por el contrario, se tratará de lograr una operación que cruce ambos momentos para que se establezca una relación dialéctica que complejice los factores macro y micro que intervienen en los espacios de educación aludidos.

Han sido variadas las formas de organización institucional que se adoptaron, desde el Estado, para la educación de jóvenes y adultos. Algo de esto se pudo comprobar en capítulos anteriores, como también son frecuentes y minuciosos los trabajos que analizan los documentos de organismos internacionales que atienden problemáticas sociales de estas características. En la misma línea se pueden encontrar investigaciones que aborden las temáticas estrictamente pedagógicas y didácticas según las características de los sujetos y los contextos en los cuales se desenvuelven espacios educativos para jóvenes y adultos. A grandes rasgos, estos pueden ser considerados como los núcleos tradicionales de los estudios en la temática.

Para precisar un poco más el campo material de la presente tesis, bastará mencionar que está centrada específicamente en los espacios de educación general básica de jóvenes y adultos (EGBJA), de acuerdo con la denominación de la Dirección

General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Los restantes ámbitos institucionales que también atañen a la educación de adultos no serán abordados en esta ocasión. Solo para mencionarlos, esos ámbitos son: escuelas secundarias para adultos, centros de educación secundaria de adultos, planes de alfabetización, programas de terminalidad, centros de formación profesional y las escuelas de educación primaria y/ o secundaria en contextos de encierro.

ASPECTOS NORMATIVOS Y REGLAMENTARIOS

La EGBJA acredita las certificaciones de la finalización de la educación primaria de acuerdo con la reglamentación de las antiguas legislaciones (Ley 24.195/93-Ley Federal de Educación y Ley 11.612/95-Ley Provincial de Educación) que establecían en una división en tres ciclos que se ordenaban de 1° a 9° año. En el momento actual, a pesar de contar con una nueva Ley de Educación Nacional (Ley 26.606/ 06) y otra Ley de Educación Provincial (Ley 13.688/07), esta forma de estructuración persiste en los espacios de educación de jóvenes y adultos. Las principales modificaciones, entre otras, que agrega la legislación vigente están dadas por la incorporación del tercer ciclo de la educación primaria (que iban de 7° a 9° año) a la órbita de la educación secundaria. En este sentido, las reformas han sido graduales, circunstancia que indica la convivencia de las diferentes estructuras de organización. Es decir, si bien el tercer ciclo de la educación primaria ha sido modificado gracias a las disposiciones de la legislación en curso, el mismo puede continuar *funcionando* en ámbitos de la educación de jóvenes y adultos. Una circular interna de la DGCyE, con el objeto de establecer un corte, indica que no se podrán incorporar alumnas y alumnos al tercer ciclo de la modalidad de adultos, si estos han acreditado sus estudios de nivel primario en el marco de la actual Ley de Educación Provincial.⁹ Igualmente, para aclarar, podrán ingresar al tercer ciclo de la EGBJA todos aquellos que no hayan finalizado sus estudios primarios hasta el año 2006. La complejidad del vasto escenario de las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires y el tiempo que requieren las dinámicas burocrático-administrativas establecen algunos indicios potenciales para entender cómo una legislación sancionada

⁹ Esta información fue extraída de la Circular N° 1, con fecha del 5 de mayo de 2011, de la Dirección de Educación de Adultos de la DGCyE.

en 2007 encuentra una reglamentación, sobre un aspecto que docentes y directivos señalaban como incierto, en el año 2011.

En el año 2010, en todo el distrito se pueden encontrar un total de 33 unidades educativas, que se dividen en 290 secciones para atender a toda la matrícula de la educación primaria de adultos. De este número, solo un establecimiento, con sus cuatro secciones, corresponde al régimen de gestión privado.¹⁰ Las secciones son los grupos de alumnas y alumnos que tienen un docente a cargo, sin especificar si tiene un ciclo de enseñanza o los tres ciclos a cargo (plurigrado). Con estos guarismos, se infiere claramente que el grueso de la educación de jóvenes y adultos es competencia del Estado, que debe asignar recursos para implementar políticas con sujetos que fueron obligados a interrumpir sus trayectorias escolares. En su mayoría, en todo el país y el continente Latinoamericano, la educación de adultos estuvo en manos de iniciativas estatales, solo que para nuestros propósitos esta cifra se constituye en un indicador de la cantidad de espacios que trabajan invisiblemente con una problemática que señala una desigualdad social notoria.

En la misma línea, en 2001, en la ciudad de La Plata había 52 unidades educativas y 166 secciones. Para este total, una correspondía al régimen de institución privada y tenía una sola sección.¹¹ Esta tendencia se mantuvo durante unos años, hasta el año 2009, donde comienza a disminuir el número de unidades educativas y se incrementa la cantidad de secciones. Con esta información resulta improbable señalar un crecimiento institucional, más bien indica una reestructuración y una centralización de los ámbitos en dispositivos administrativos al que fue sometido la totalidad de la educación de nivel primario para jóvenes y adultos. Idéntico proceso atravesaron todas las instituciones, que venimos describiendo, de la provincia de Buenos Aires. Es decir, en el escenario local se manifiesta en una escala reducida todo lo que ocurre en el ámbito provincial.

La forma de organización de la educación primaria de adultos en la ciudad de La Plata se puede caracterizar en dos tipos: los Centros de Educación de Adultos (CEA)

¹⁰ Estos datos son suministrados por el Departamento de Procesamiento de Datos que pertenece a la Dirección de Información y Estadística. Se los puede consultar en el portal en Internet de la DGCyE (www.abc.gov.ar). En el ámbito provincial, en 2010, se encontraban 627 unidades educativas, con 4.603 secciones; de este número, solo 8 instituciones eran de régimen privado y contaban con 21 secciones para alumnos de educación primaria de adultos. Es decir, en el ámbito local se mantiene la misma lógica que en la provincia de Buenos Aires.

¹¹ Información brindada por el Departamento de Procesamiento de Datos.

y las escuelas general de educación básica de adultos (EGBJA), la mayor diferenciación entre ellos consiste en a quién responden administrativamente.¹² En un principio, esta división responde a diferentes modalidades de gestión, formas de concebir el espacio educativo y de prácticas sociales que realizan tanto alumnos como docentes. Se trata de ámbitos educativos formales que requieren de la acreditación y la certificación de los saberes como la gradualidad de los mismos. Pertenecen a la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, a quien deben responder administrativamente a partir del trabajo realizado por los intermediarios: directivos e inspectores. Es decir, que se encuentran dentro del Estado y tienen que cumplir con las normativas que este imponga porque, en definitiva, es el encargado de certificar todos los saberes.

Los CEA funcionan de manera descentralizada y tienen sedes en diferentes organizaciones sociales de la comunidad, por ejemplo, en asociaciones de fomento y/o civiles sin fines de lucro, clubes deportivos, comedores populares, copas de leche, iglesias. Mediante un trabajo de relevamiento de una potencial matrícula, los docentes efectúan un acta de acuerdo con los referentes de las organizaciones para dictar clases en esos espacios. Los miembros de las organizaciones se comprometen a brindar las instalaciones necesarias para que funcione un espacio educativo para los adultos y los jóvenes del barrio, además de colaborar con el sostenimiento y la convocatoria de los alumnos para que no abandonen sus estudios. Por lo tanto, los CEA carecen de un espacio físico que reúna, en un mismo lugar, a todos los directivos, los docentes y los alumnos que dependen administrativamente de un centro: en zonas geográficas un tanto distantes pueden encontrarse adultos que se están alfabetizando que pertenecen a un solo CEA. Cabe destacar que, la mayoría de las veces, un único docente trabaja con los adultos en estos CEA, es decir que no cuenta con un directivo que supervise su desempeño o realice todos los trámites burocráticos que el Estado exige. Por lo tanto,

¹² El Centro de Educación de Adultos es: “Es el establecimiento educativo que brinda la Educación General Básica a alumnos mayores de 16 años, dependiente de la Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional. Su estabilidad depende de la fluctuación de la matrícula y su conducción puede o no estar a cargo de personal directivo. Pueden tener carácter fijo o rotativo, en función del lugar fijo donde desarrolle sus actividades educativas; pueden ser abiertos o cerrados, teniendo en cuenta la procedencia de sus alumnos, es decir, si estos provienen de la comunidad o de alguna institución o empresa, específicamente y pueden estar nucleados (si dependen de la dirección de la Escuela de Adultos con la que nuclean) o no nucleados (dependen de la Jefatura de Inspección de la Región Educativa a la que pertenece)”. Resolución 68/87 de la Dirección de Adultos y Formación Profesional, DGCyE.

debe atender todos los alumnos simultáneamente aunque cuenten con diversas trayectorias escolares: en un mismo ámbito pueden convivir un analfabeto puro con alguien que se encuentre finalizando sus estudios primarios.

En algunos de estos ámbitos el régimen de concurrencia a clase es alternado, es decir que los alumnos concurren entre dos o tres días a la semana, en su mayoría en los horarios vespertino y nocturno, aunque también es posible encontrar cursos en el turno mañana. Los docentes, en cambio, deben asistir todos los días de la semana, pero si lunes, miércoles y viernes concurren a una sede, los días restantes tendrán que dictar clases en otra. Esto último tampoco es exclusivo de este conjunto de características de los CEA, también es frecuente observar otros espacios de este tipo que tienen clases los cinco días de la semana en un mismo lugar y/o en el edificio de una escuela primaria porque dependen de una escuela de adultos a la que se encuentran nucleados. Bajo esta premisa, es frecuente encontrar a pares de docentes trabajando en un mismo edificio escolar: mientras una docente toma el 1 y 2 ciclo, la otra coordina al 3 ciclo.

La forma restante de la caracterización de los espacios para la educación primaria de jóvenes y adultos es la que denominamos, con un propósito diferenciador, como la *escuela propiamente dicha*. Tal como se adelantó, en las estructuras de la DGCyE, se las llama EGBJA y puede tener bajo su órbita a varios CEA en diversas zonas territoriales próximas. Operan en el edificio de una escuela primaria, con las divisiones por aula según la gradualidad de los aprendizajes de los sujetos y tienen lugares destinados para el personal directivo. Los docentes comparten cotidianamente momentos con sus pares y reciben el apoyo del personal directivo y/ o auxiliar para la resolución de los diferentes tipos de conflictos que se puedan presentar; solo tienen a cargo un grupo con similares trayectorias escolares. Se dictan clases en el turno vespertino durante todos los días de semana, con varios cursos trabajando simultáneamente, porque durante el resto de la jornada se encuentra ocupado.

Esta última modalidad es la que más se asemeja a la educación primaria tradicional, en especial en todo aquello que atañe a sus variadas instancias de formalidad y al desarrollo de prácticas escolarizadoras en los sujetos, además de la forma de organización del espacio educativo. Perduran el mobiliario escolar y la apropiación del espacio, mediante láminas y efemérides, que realizan niños y niñas, con

los cuales tienen que convivir los jóvenes y los adultos que concurren a clases a *la nocturna*.

Una característica esencial de este tipo de modalidad educativa es la inscripción durante todo el ciclo lectivo para que alumnos puedan anotarse y concurrir a un establecimiento. Es decir, en cualquier época del año, un sujeto interesado en finalizar sus estudios primarios podrá asistir a clases regularmente, según el criterio –si es de régimen semipresencial o presencial– del ámbito elegido. Asimismo, la EGBJA tiene presente la ocasión de permitir la readmisión, hasta en tres oportunidades, de aquellos alumnos que debieron abandonar sus estudios en un período del ciclo lectivo y quieran reincorporarse al curso al que pertenecían. Si bien, en términos formales, esas readmisiones son las posibles, los testimonios de docentes indican que se trata de un requisito administrativo laxo porque lo importante es que ese sujeto se reincorpore a la institución educativa, una vez solucionado los inconvenientes que suscitaron su abandono. En la misma dirección, señalan que el mayor número de readmisiones se dan en la segunda parte del año y las razones pueden ser variadas. Entre tantas, solo mencionaremos que, por ejemplo, en algunos casos pueden obedecer a factores climáticos (el frío –algunos CEA que funcionan en organizaciones sociales que no cuentan con calefacción– y la lluvia –por la inaccesibilidad–) y a factores laborales (en la segunda parte del año se incrementa el trabajo frutihortícola y en albañilería, paradójicamente, al disminuir la época de precipitaciones).

LAS INSTITUCIONES

En este apartado, se describirán las principales características comunes, además de las diferencias, entre los elementos que se encuentran en el Grupo 1 del corpus seleccionado para esta tesis. El mismo se enfoca principalmente en el aspecto institucional de los ámbitos destinados a la educación de jóvenes y adultos en La Plata. Para los fines de la exposición, en un primer momento se inicia con los rasgos principales que forman parte de las escuelas del centro de la ciudad. Mientras que en un segundo momento, se presentan los aspectos de los centros de educación de adultos, ya

sea que se encuentran nucleados en escuelas-sede o bien que no estén nucleados y funcionen en organizaciones sociales.

Las escuelas del centro

Los establecimientos que funcionan en el centro de la ciudad de La Plata dictan clases en el turno vespertino, generalmente en el horario de 18 a 21 horas, de lunes a viernes. Como se adelantó, ocupan los establecimientos de educación primaria luego de que finalicen sus actividades alumnos, alumnas, docentes, auxiliares y directivos. A las 17.30, aproximadamente, ingresan quienes realizan sus tareas de docencia, administrativas y de limpieza en el ámbito de la educación de adultos. Que realicen sus tareas en esta modalidad para nada implica una exclusividad con ella, es frecuente encontrar personal docente o directivo que también trabajen en escenarios de educación primaria con niños y, en ciertos casos, en instituciones de educación especial. Lo anterior es una constante, en líneas generales, en el personal que cumple sus tareas sea en escuelas o en un CEA.

Por su ubicación geográfica, son instituciones que se presentan como proclives al desarrollo de proyectos educativos llevados a cabo por otros sujetos que pertenecen a otros ámbitos, como pueden ser estudiantes y docentes universitarios. También es usual que cuenten con visitas reiteradas del personal jerárquico y de los equipos técnicos y/o políticos de la gestión de la Dirección de Educación de Adultos de la DGCyE. Los motivos de esta concurrencia son múltiples, que no serán cuestionados en este lugar, pero sí es oportuno señalar que la presencia de actores que desarrollan tareas políticas en la esfera del Estado provincial es más evidente en estas instituciones que en otras similares enclavadas en zonas más distantes.

De la misma forma, también son requeridas por otros organismos que anhelan la finalización de los estudios de educación primaria de jóvenes, que asisten bajo un régimen especial para denominarlo de alguna manera. Aludimos, en estos casos, a la presencia de acompañantes terapéuticos y/o psicólogos de la obra social provincial que asisten al establecimiento junto con los jóvenes que buscan finalizar sus estudios primarios. Algunos de estos alumnos suelen encontrarse bajo tratamiento psicológico o psiquiátrico y los profesionales de la salud se encargan de ir a clases con ellos durante

todo el ciclo lectivo o bien en el periodo que requiera su adaptación a la institución escolar. Para complementar, los mismos referentes de la obra social son quienes se encargan de iniciar los trámites de inscripción en la escuela elegida, suponemos, con previa anuencia de la familia del alumno. Por otro lado, en un número considerablemente menor, es posible ver en los establecimientos a jóvenes que están alojados en institutos de menores, pero con un régimen semiabierto y de esta manera concurren a la escuela. En este caso, los alumnos llegan acompañados por un adulto quien se retira en la entrada de la institución y luego retorna al finalizar el horario de clases. Al menos en las observaciones realizadas, la concurrencia de jóvenes alojados en institutos de menores se manifestó de acuerdo con la descripción efectuada, pero aún así es infructuoso considerarla como una práctica recurrente sin analizar la posibilidad de que se lleve a cabo de otra forma, según las características de los sujetos y los reglamentos y los dispositivos de estas instituciones. A estos alumnos, los docentes y los directivos, le solicitan que asistan con un cuaderno de comunicaciones para informar acerca de todas las novedades referidas a la conducta, las citaciones, el rendimiento escolar y todas aquellas notificaciones que el personal del instituto quiera que los docentes a cargo tengan en cuenta en su vínculo con los jóvenes.

En los momentos previos a la inscripción formal, los jóvenes y los adultos que desean anotarse en estas escuelas concurren solos, ahí mismo averiguan todos los requisitos que son necesarios traer para ser admitidos y les informan sobre cómo deben realizar los trámites para recolectar todos esos certificados. (Los certificados que requieren un mayor número de consultas son aquellos vinculados con la baja en la otra escuela a la que asistían, el certificado de estudios alcanzados y, en el caso de que se trate de un menor de edad, una carta del padre/ madre/ tutor para iniciar el trámite de excepción al no contar con los años requeridos para inscribirse formalmente en estas instituciones). Cuando proceden a realizar la inscripción suelen estar acompañados, en el caso de los jóvenes por sus padres –quienes deben presentarse antes las autoridades de la escuela y firmar las planillas y las certificaciones traídas– y los adultos por sus hijos o amigos cercanos.

Luego de finalizada la inscripción, aquellos establecimientos que cuenten con un reglamento de pautas de convivencia lo ponen en conocimiento de sus futuros alumnos. Este documento escrito institucional señala una serie de obligaciones que los

estudiantes deberán cumplir para no ser sancionados con los recursos disciplinarios “del Reglamento General para Escuelas Públicas de la provincia de Buenos Aires”.¹³ Entre las consideraciones que señalan se menciona a que el alumno deberá comunicar el motivo de su inasistencia cada vez que falte al establecimiento, no se permite salir del aula en horario de clases –excepto por razones de fuerza mayor y lo autorice el docente a cargo–, dentro del curso tampoco podrán “comer chupetines, chicles o semillitas”. Para ilustrar la caracterización que se realiza en este acuerdo señalaremos que tampoco los alumnos podrán usar viseras que cubran la cabeza, ni short o bermudas, camisetas o buzos de equipos deportivos, ni minifaldas y escotes pronunciados.

A pesar de este duro reglamento institucional, tal como se manifiesta en su letra escrita, las escuelas del centro de la ciudad tienen siempre la matrícula de alumnos completa. En algunas ocasiones, los agentes directivos les manifiestan a sus potenciales estudiantes que se carece de un lugar para ellos y les sugieren anotarse en otro establecimiento educativo. Incluso, se encargan de realizar los contactos necesarios para que sean recibidos en la otra escuela que cuenta con lugares disponibles. Se encuentran funcionando entre 4 o 5 secciones con sus respectivos docentes, si bien pueden reconocerse sujetos que abandonaron sus estudios, también es cierto que mantienen un número relativamente estable de alumnos y alumnas durante todo el año escolar. Tal vez suene esquemático plantearlo de este modo, pero la siguiente afirmación puede figurar cómo se construye el vínculo entre este tipo de institución y sus agentes: “la escuela no *sale* a buscar a los alumnos; los alumnos *van* hacia la escuela”.

La problemática de la inasistencia es histórica en el campo de la educación de jóvenes y adultos, las formas de explicarla son múltiples, que pueden llegar a combinar razones complementarias o hasta antagónicas. En las escuelas del centro de la ciudad, tomando como base el testimonio de maestras y directoras, las particularidades de las ausencias a clases tienen razones que pueden estar vinculadas con el carácter joven de la mayoría de sus alumnos. Los días de partidos de fútbol de los equipos locales, juegan

¹³ Esta afirmación y las descripciones siguientes fueron extraídas de un reglamento general correspondiente al año 2009, que se entregó nuevamente en el período de 2010, de pautas de convivencia de una escuela céntrica de la ciudad de La Plata. Estas pautas de convivencia, tal como se la conocen en el lenguaje corriente de los actores institucionales, se encuentran avaladas por el inciso 2.2.4 que contienen los artículos 122 al 126 del Reglamento General para Escuelas Públicas de la Provincia. Allí se establece que cada modalidad podrá dictar sus acuerdos, solo deberán garantizar, por ejemplo, la construcción democrática y participativa y la consideración de las diferencias para la inclusión educativa (cfr. Artículo 125).

en la ciudad o en otros lugares, se manifiestan como las jornadas de menor concurrencia al establecimiento. En la misma línea, los viernes se transforman en paseos por el centro de la ciudad en grupo de alumnas y alumnos, junto con amigas y amigos que pueden o no ir a la misma escuela que aludimos en esta oportunidad, que los “llevan” a faltar a clases y así los cursos quedan bastantes disminuidos en relación con otros días de la semana.

Siempre dentro del marco que brindan las entrevistas realizadas, para complementar desde otro ángulo esta problemática, los directivos señalan a otros jóvenes que no concurren al establecimiento, pero que son amigos de los alumnos que sí lo hacen, que se encuentran en la entrada a la escuela y desde allí *alientan* a sus conocidos a que no asistan a clases. En ocasiones también suelen gritar y husmear desde las ventanas del edificio que da a la calle para desacreditar en tono de burla y, además, alterando el ritmo del curso de todo aquello que realicen sus amigos en las prácticas escolarizadoras en las que se encuentran sometidos. Como se ha transformado en una constante durante algunos periodos del año lectivo, los directivos encontraron como único mecanismo de disuasión posible y efectiva recurrir al llamado al número 911 para que la policía bonaerense se acerque hasta el lugar y los “de *afuera* no molesten más a los chicos que vienen a estudiar”.

Ahora, estas consideraciones adquieren un sentido diferente si se contempla que la mayoría de las alumnas y los alumnos de estas escuelas provienen de barrios de la periferia de la ciudad. Esta constante es para todos los ciclos que la componen, es decir, tanto jóvenes como adultos tienen la misma práctica. Eligen tomarse hasta dos líneas diferentes de colectivos urbanos para asistir a clases todos los días de la semana. Cuando se los interroga si en sus barrios no hay escuelas, afirman que sí tienen cercanos establecimientos educativos pero que estos no les gustan o bien les generan desconfianza sus posibles docentes. Investigaciones de diferentes características y con múltiples enfoques, sumado a las expresiones de funcionarios públicos y junto con las reglamentaciones que se han proferido desde instituciones gubernamentales –por ejemplo, el mencionado Reglamento General para Escuelas Públicas–, señalan que este tipo de situaciones se presenta de manera reiterada en todos los niveles que involucran al sistema educativo argentino. Para el trabajo que venimos exponiendo solo diremos que en los establecimientos de educación de jóvenes y adultos, localizados en el casco

histórico de la ciudad, asiste un sujeto que dista en sus características de aquel estereotipado por las lecturas romantizadoras de la alfabetización de adultos. A partir de consideraciones, se puede observar que se trata de un alumno que puede costearse los boletos de colectivos para trasladarse por la ciudad, asimismo se infiere que se encuentra más próximo a las modalidades de asociación y prácticas juveniles.¹⁴

La escuela del centro se representa como un espacio simbólico de ascenso respecto de las condiciones sociales de alumnas y alumnos. Pertenecer a la matrícula de estos establecimientos implica una identificación positiva con la posibilidad de obtener la finalización de sus estudios, aunque en el interior de estos ámbitos se reproduzcan las manifestaciones culturales y los dispositivos escolares que los llevaron a ser excluidos de la escuela primaria. Ir al centro a la escuela es cruzar una frontera para ingresar, mediante un salvoconducto, a un territorio vedado.

Los CEA

Los rasgos generales de los CEA fueron enunciados con anterioridad, pero como característica principal –al menos aquellos que fueron tomados como campo material para este trabajo– es que se encuentran radicados en barrios periféricos de la ciudad de La Plata. Haremos la salvedad que aquellos que se encuentran nucleados en una EGBJA, en gran parte, funcionan en las instalaciones de los edificios de educación primaria, aunque también es posible encontrar secciones en organizaciones sociales. Los que dictan clases en escuelas lo realizan en el horario vespertino, generalmente cuentan con dos secciones (una que corresponde al 1º y 2º ciclo y otra al 3º ciclo) y en el mismo edificio se encuentra presente el personal auxiliar del establecimiento. Las escuelas-sede están localizadas en una zona determinada de la ciudad, mientras que los CEA pueden estar próximos a la misma en un radio de diez cuadras o bien ubicarse territorialmente en lugares lo suficientemente lejanos que es posible identificar una notoria variación del *paisaje* de la ciudad. Las sedes alojan al personal directivo de cada institución para centralizar toda la información administrativa respecto de los contralores docentes, como también de la matrícula inscripta, solo por mencionar los trámites que mayor

¹⁴ En el próximo capítulo de esta tesis se profundizarán los aspectos relacionados con el sujeto joven que asiste a la EGBJA.

consulta requieren por parte de los docentes que desarrollan sus actividades “fuera de la sede”.

En estos ámbitos se mantienen un ritmo y tonos de prácticas que tienen aspectos comunes con las realizadas en las escuelas del centro. Nos referimos, especialmente, a la presencia de las regulaciones de los cuerpos establecidas por el proceso de escolarización, no solo en lo que atañe a las restricciones del mobiliario sino también en los manejos de los tiempos destinados a la producción escolar y al descanso. Solicitar permiso para ir al baño o el regaño por ingresar tarde a la clase son claros ejemplos de estas vinculaciones que mencionamos.

Sin embargo, el sujeto es diferente respecto de quien concurre a una escuela del centro. Tanto para los CEA que funcionan en los edificios de las escuelas, como en las organizaciones sociales, las alumnas y los alumnos viven en los mismos barrios en que se encuentran asentados los servicios educativos. Tienen que realizar trayectos cortos para ir a clases, los hacen caminando o en bicicleta, inclusive algunos solo tienen que cruzar la calle. La escuela está próxima a la comunidad en la que tienen sus domicilios y sus núcleos de referencia más inmediatos, pero resulta aventurado sostener que la escuela *forma parte* de la comunidad y/o que ellos *pertenecen* a la escuela. Aún así, es frecuente encontrar a familiares que estén en un mismo curso, ya sea en escuelas o en organizaciones sociales, y la naturaleza de ese vínculo puede ser variada: puede ir desde madre e hija/o, hermana/o, prima/o hasta cuñada/o. Por otro lado, también fueron recurrentes las alusiones sobre la asistencia de algún familiar al CEA, en otro ciclo lectivo, y que esa fue una de las razones para concurrir nuevamente a la escuela.

Aquellos que están enclavados en organizaciones sociales tienen una suma de características diferenciadoras que son pertinentes explicitarlas para tener un espectro amplio de los sujetos de la educación de jóvenes y adultos. En primer lugar, la organización que presta las instalaciones para que se conforme un espacio físico para un aula tiene, dentro de sus actividades cotidianas, a la educación como un elemento importante para su desempeño comunal, pero es imposible ubicarla como la única. Basta mencionar que, por ejemplo, se realizan talleres de costura, ropero comunitario, comedor, etc. El factor político partidario, en algunas de ellas, está omnipresente en las trayectorias institucionales de los miembros que participan, como también de los destinatarios directos de sus acciones. Al menos, en las entrevistas y las observaciones

realizadas, esto no parece constituirse en un obstáculo para el desarrollo normal de las prácticas educativas, ni para que se continúen acercando potenciales alumnos en el transcurso del ciclo lectivo. En ciertas instancias electorales miembros de las organizaciones pueden estar en una habitación contigua doblando volantes o boletas, pero sin interferir bajo ningún aspecto en el grupo que concurre, como tampoco en los docentes que se encuentran en la coordinación. El desarrollo de las clases pareciera tener un grado de relativa autonomía respecto de las otras que se llevan a cabo, simultáneamente o en tiempos diferidos, en el espacio de las organizaciones.

Con muchas salvedades, solo en un intento de establecer rasgos comunes para una posible categorización, a partir de los horarios de clases, se pueden vislumbrar los diferentes *trazos* de los alumnos y las alumnas que están en la educación primaria de adultos. Antes bien, en los discursos manifestados por docentes surge una primera caracterización del alumno/a de los CEA: el adolescente, el joven y el adulto.¹⁵ Veamos, por cada caso, los rasgos que las docentes identifican en cada uno. El *adolescente* dejó la escuela hace poco tiempo, pudo haber sido en el año anterior, solo tiene como actividad diaria obligatoria ir a clases y su edad oscila entre los 15 y 19 años; generalmente, vive en la casa de sus padres y tampoco tiene hijos. Mientras que el *joven* tiene empleos más o menos estables –la mayoría de las veces en condiciones de informalidad–, además de concurrir al CEA, es padre/madre de un hijo o más, vive en su propia vivienda o en la casa de familiares cercanos. Para finalizar, siempre de acuerdo con el discurso docente, el adulto es quien por edad supera los 35 años y puede compartir una o más características descriptas del resto de los alumnos.

En el turno mañana, a partir de una experiencia que ha comenzado a implementar un CEA, se encuentran un número considerable de adolescentes –según la caracterización enunciada–. También acuden mujeres jóvenes y adultas, que han mandado sus hijos a la escuela y no tienen empleo o bien realizan tareas de amas de casa en sus hogares. Son aislados los casos de hombres jóvenes y adultos que vayan en este horario. Sobre este tipo de modalidad de cursada, en diferentes entrevistas con

¹⁵ Esta caracterización la recuperamos porque se trata de un intento de caracterizar por parte de los actores involucrados en la temática de la educación. De ahí que se aleje de presunciones nombradoras surgidas de estructuras burocráticas o académicas, sino que más bien se trata de un esfuerzo de comprensión que emerge de la propia práctica, anclada en los escenarios reales en los cuales se manifiestan los sujetos. Esta distinción, en un principio, surge de las expresiones de docentes que trabajan en CEAs en organizaciones sociales, pero tampoco debe considerárselas como exclusivas de estos ámbitos, sino que también es posible que se manifiesten en los discursos de maestras que trabajen en EGBJA del centro de la ciudad.

padres y referentes de las organizaciones sociales, se manifiestan a favor del turno mañana porque de esa manera “los chicos no están en la calle de noche”. En la afirmación expuesta se condensaría el núcleo duro de las significaciones en torno de la nocturna.

El horario vespertino es un tanto más heterogéneo de acuerdo con la organización en la que se dictan las clases. En algunas de ellas, el grupo está conformado por mujeres adultas que van luego de finalizar sus trabajos hogareños y, en ocasiones, son acompañadas por sus nietas/os que realizan sus tareas escolares junto con sus abuelas o bien el docente a cargo del curso les propone unas actividades para que se entretengan mientras están allí. Cuando se encuentran en la etapa de finalización de sus estudios primarios muchas de estas mujeres, con un sabor cercano a la angustia, dicen que continuarán yendo a la escuela de visita, para saludar a su maestra y compañeras, de hecho lo hacen en el año lectivo siguiente al que finalizaron. En otras organizaciones, prevalecen los grupos de adolescentes y jóvenes, mujeres y hombres, pero la razón de ir en este horario son, a veces, por cuestiones laborales y de organización familiar cotidiana. Las mujeres lo hacen porque muchos de sus trabajos informales les insumen unas pocas horas por la mañana, o solo en algunos días de la semana, y en otros casos porque sus familiares –la mayoría de las veces sus madres o sus hermanas menores– pueden cuidarle a sus hijos/as. Si esto no llegara a ocurrir, llevan a sus hijos al ámbito educativo donde los niños juegan o se pasan de brazo en brazo mientras se dicta la clase. En cambio, para los hombres este horario se representa como más cómodo para aquellos que tienen un receso entre sus trabajos, que les permite volver a sus casas para almorzar y luego de esto concurrir a la escuela.

El turno nocturno se compone por un nutrido grupo de adolescentes y jóvenes, que comparten muchas de las tipificaciones que realizamos. Aquí, lo particular se inscribe en que es un horario óptimo para aquellos hombres jóvenes y adultos que concurren cuando finaliza su jornada laboral, donde cumplen tareas mayoritariamente vinculadas con la construcción, el trabajo en jardinería/ parquización y en la producción frutihortícola. En número, estos alumnos son pocos en relación con la totalidad de la matrícula de toda la modalidad de la educación primaria de adultos. Inclusive algunos de ellos, como lo manifiestan directivos y docentes, son “analfabetos puros” (condición

que comparten con las mujeres del turno vespertino) porque comenzaron a leer y a escribir en el CEA.

Las descripciones anteriores buscaron indicar algunas regularidades que se manifiestan en los diferentes tipos de sujetos que hemos logrado identificar en estos ámbitos. Las mixturas en la conformación de los grupos se realizan sin contratiempos porque los docentes, en su mayoría, privilegian que asistan a clases antes que tener un grupo relativamente homogéneo en lo estrictamente cronológico. Por eso, en esta modalidad, a diferencia de otras también presentes en el sistema educativo argentino, es en el único lugar donde pueden convivir un adolescente con un adulto.

LAS TRAYECTORIAS

Para continuar con la descripción del corpus seleccionado, presentaremos los aspectos vinculados con los elementos distintivos que componen el *Grupo 2* donde se indagan en las trayectorias de los sujetos que concurren a las instituciones educativas destinadas a los jóvenes y los adultos de la ciudad de La Plata. Este grupo se encuentra formado por alumnas y alumnos que asisten, por un lado, al primer y segundo ciclo de la educación primaria y, por el otro, quienes se encuentran en el tercer ciclo. Al mismo tiempo, se podrán vislumbrar las relaciones posibles entre ambos grupos delimitados en la tesis, como también las diferencias de los sujetos que concurren a instituciones en la zona céntrica de la ciudad y aquellos que lo hacen en los barrios más alejados del partido de La Plata.

El primer y el segundo ciclo

Dentro de las conformaciones de los grupos en primer y segundo ciclo pueden observarse características comunes a los diferentes tipos de sujetos que, aunque suene aventurado mencionarlo de esta forma, trascienden los ámbitos institucionales. Algunas de ellas fueron mencionadas con anterioridad, siguiendo el criterio establecido por las formas de organización prescriptas por las regulaciones del Estado. Ahora veremos la

oportunidad de efectuar este conjunto de operaciones a partir de las particularidades de los sujetos.

Tanto en las escuelas del centro de la ciudad como en los CEA que se encuentran localizados en organizaciones sociales, la mayoría de las alumnas y los alumnos adultos son migrantes internos de las provincias del norte del país. Basta mencionar que muchos de ellos provienen de Chaco, Corrientes, Misiones, Santiago del Estero, Catamarca, por mencionar solo algunos de los territorios que componen el noroeste y el noreste argentino. Fueron *atraídos* por la posibilidad de un trabajo mejor pago y/o el discurso convincente de familiares que ya se encontraban asentados en la periferia de la ciudad de La Plata. Muchos vinieron solos, de jóvenes –ninguno lo hizo de niño–, a parar a la casa de algún familiar o conocido que también era nativo de la misma zona geográfica y ahora ya se encontraba asentado con vivienda y trabajo en la ciudad. No siempre vinieron con sus familias, sino que las terminaron de conformar en La Plata una vez que sintieron que volver a sus lugares de origen sería casi imposible. Tampoco lo anterior debe ser considerado como algo taxativo, más bien tiene que interpretárselo dentro de las posibilidades de realización subjetiva que encontraban en estos lugares y no ocurría lo mismo en sus *territorios nativos*.

Estos hombres y estas mujeres nacieron y se criaron en zonas rurales de las provincias argentinas, en contacto directo con labores vinculadas con la economía de subsistencia y el trabajo familiar campesino. Sus padres eran propietarios de una reducida parcela de tierra que ellos mismos cultivaban, de acuerdo con las posibilidades productivas de la región, y los hijos colaboraban activamente en tareas específicas, tales como el cuidado y la alimentación de los animales de granja, la limpieza de corrales, recolectar leña, entre otras. Esta generalidad se infiere de las entrevistas realizadas, pero por las edades que los actuales alumnos/as tenían en aquel momento, tampoco es imposible descartar que los progenitores realizaran tareas que luego fueran usufructuadas por los acopiadores de materias primas de la zona. Además, señalaron que sus padres nunca habían concurrido a la escuela, por lo tanto no sabían leer ni escribir, o bien solo habían asistido unos pocos años.¹⁶

¹⁶ Es interesante señalar que la Ley 22.248 de Régimen del trabajo agrario, sancionada el 18 de julio de 1980, no realiza menciones a la asistencia obligatoria a establecimientos educativos de cualquier nivel por parte de los trabajadores rurales. Solo alude en su artículo 107: “Las personas mayores de catorce (14) años y menores a la edad indicada en el artículo anterior [16 años] podrán ser ocupados en explotaciones

Las razones de su migración obedecen a varios aspectos, pero las frecuentemente citadas son la falta de trabajo en la región, la pérdida de la tierra para sembrar o cultivar y el fallecimiento del padre o la madre, quienes eran el sostén económico y afectivo del grupo familiar. Además, en el relato de sus *fallidas* experiencias escolares, la necesidad de una colaboración permanente en las tareas cotidianas, mientras los adultos trabajaban en el campo, y las grandes distancias a los establecimientos educativos de la zona son los motivos enunciados como los principales para comprender el abandono de la escuela. Se identifica una relación entre el familiar fallecido y las tareas que debían realizar los niños en aquel entonces, según su pertinencia de género. En el caso de las mujeres, debían encargarse de la limpieza de la casa y de cocinar para su padre y sus hermanos –mayores o menores–. Mientras que los varones debían salir a continuar con mantener la producción de sus tierras y las labores comerciales y de intercambio que ello suponía.

En su mayoría, los grupos están conformados por mujeres –como ya describimos–, quienes han tenido un acceso dispar a los dispositivos educativos institucionales. Aquellas que su ingreso a la escuela, en cualquiera de sus variantes, aconteció por primera vez en estos ámbitos, la forma de vincularse se originó mediante acercamientos que pudieron establecer las docentes con ellas, en visitas a sus casas o bien por sugerencias de algún familiar que terció en la decisión. Esos contactos interpersonales siempre son fundamentales para la instalar la confianza entre las subjetividades y la institución, aunque es descabellado plantear que se abandonó el *recelo* de las alumnas hacia la escuela: más bien, se mantiene en una tensión hasta que se afianza el vínculo entre docente, alumna/s y compañeros. Por su parte, quienes

cuyo titular sea su padre, madre o tutor, en jornadas que no podrán superar las tres (3) horas diarias, y las quince (15) horas semanales, siempre que no se trate de tareas penosas, peligrosas y/o insalubres, y que cumplan con la asistencia escolar”. Por otra parte, la Ley 13.246 de Arrendamientos y aparcerías, sancionada el 18 de septiembre de 1948, en su artículo 18 señala: “Son obligaciones del arrendatario y arrendador además de las establecidas en el Código Civil: [...] e) Cuando el número de arrendatarios exceda de veinticinco (25) y no existan escuelas públicas a menor distancia de diez (10) kilómetros del centro del inmueble, proporcionar a la autoridad escolar el local para el funcionamiento de una escuela que cuente como mínimo un aula para cada treinta (30) alumnos, vivienda adecuada para el maestro e instalación para el suministro de agua potable”. Ambas leyes vigentes evitan indicar la obligatoriedad de la inscripción y la concurrencia a clases, sea del ámbito primario o secundario, con regímenes regulares o especiales, por parte de los trabajadores rurales. Estas leyes, en el mejor de los casos, dan por obvia la finalización de los estudios de los sujetos que realizan sus tareas en chacras y en el campo. Una reforma legislativa, surgida de los debates y las disputas propias de la democracia, debería establecer un señalamiento que repare esta problemática, y además que esté acorde con las nuevas leyes en materia educativa.

tuvieron al menos un acercamiento a una institución, que pudo truncarse por algunos de los motivos sindicados, se aproximaron a la escuela o la organización social por iniciativa propia y/o sugerencia de sus propios hijos. Estos últimos pueden encontrarse en la escuela primaria o secundaria, sea en el inicio o en la etapa final de la misma; inclusive, en algunos establecimientos educativos del centro de la ciudad, los hijos que asisten a facultades de la universidad nacional fueron los que promovieron que sus padres intenten finalizar sus estudios primarios. A pesar de que esta situación se manifieste como una regularidad, también es frecuente que haya madres/ padres que estén las escuelas de educación de jóvenes y adultos y que sus hijas/os tampoco hayan finalizado la educación primaria o bien que ya no tengan intenciones de hacerlo en el mediano plazo.

En una menor medida, en relación con lo anterior, asisten al primer y segundo ciclo mujeres inmigrantes de países limítrofes. Insistimos en que lo hacen en un número reducido, en los CEA que funcionan en organizaciones sociales, dentro de la zona geográfica de la ciudad próxima al cinturón frutihortícola. Es interesante señalar que en las observaciones realizadas se pudo constatar que se decidieron a concurrir a la escuela, una vez que sus hijas/os asisten a establecimientos educativos en La Plata. Resulta probable considerar que esto opera como un resguardo ante la posibilidad de que fueran señaladas su condición de inmigrantes que todavía requieren de trámites burocráticos para regularizar su situación en el país.

Por su parte, los jóvenes que concurren al primer y segundo ciclo son diferentes según el ámbito al que concurren. Por ejemplo, tal como mencionamos, es habitual encontrar alumnos que pertenecieron a escuelas de educación especial o de institutos de menores que acuden a las escuelas céntricas. En cambio, en los CEA en organizaciones sociales, los jóvenes que buscan terminar sus estudios primarios allí se han enfrentado a situaciones familiares traumáticas, con una asistencia esporádica por parte del Estado, o bien tuvieron que soportar momentos de maltrato físico por parte de docentes de los establecimientos primarios a los que concurrían cuando eran niños. Incluso, según los testimonios, ante eventos de estas características, también debieron afrontar la desconfianza de un padre o una madre respecto de la situación vivida y la responsabilidad se alojaba en estos menores de edad.

El tercer ciclo

En el antiguo tercer ciclo, que comprendía al 7º, 8º y 9º año de la educación general básica, se encuentra el grueso de alumnas y alumnos de la EGBJA. Si bien muchas de las prácticas de estos tipos de sujetos-joven las analizaremos en el próximo capítulo, aquí se tratarán aspectos vinculados con las características que se pueden agrupar en torno de los establecimientos descriptos, como también de algunas coincidencias.

Uno de los primeros puntos a considerar se establecerá a partir de las relaciones con el mundo laboral que manifiestan los adolescentes y los jóvenes –para mantener la categorización efectuada por las docentes–. A ver, con este tipo de consideraciones se aspira a la descripción de un escenario que ocurre fácticamente con las alumnas y los alumnos de la EGBJA. Para nada se busca avalar situaciones y prácticas que justifiquen el trabajo de menores de edad, sino que aspira al reconocimiento de circunstancias que se presentan de manera efectiva y así evitar caer en las posturas negadoras de la realidad, ni en justificaciones que argumenten el mantenimiento de la desigualdad social.

En las escuelas del centro de La Plata, las alumnas y los alumnos que trabajan lo hacen en emprendimientos comerciales familiares. Por ejemplo, el padre o la madre pueden tener un comercio propio y ellos colaboran con las tareas de atención al público, reposición de mercadería, servicios de reparto a domicilio, limpieza del local, control de proveedores, entre otras. El horario nocturno para la asistencia a sus clases se convierte en un elemento facilitador para la realización del tipo de actividades señaladas porque en su mayoría concentran las actividades a la mañana y a la tarde, o bien luego de la salida de la escuela si trabajan en comercios relacionados con la venta de comida. Generalmente, comenzaron en este tipo de empleos cuando la inasistencia a clase se transformó en una constante –“quedar libre”–, la expulsión del establecimiento al que asistían o la imposibilidad de construir un vínculo con los agentes y la institución, hizo que *abandonaran* la escuela. Una vez desatada esta situación algún padre o familiar les realizó la *invitación* a que trabajaran con ellos para que de esa manera evitaran el tiempo de ocio y estuvieran ocupados en alguna actividad productiva. Las épocas del año difieren en varios casos según la multiplicidad de hechos y circunstancias que se

manifiestan en los relatos, aunque se puede establecer una recurrencia en el periodo que se origina luego de las vacaciones de invierno. Esos adultos les realizan la propuesta de empleo a los jóvenes cuando dejaron la escuela para que continúen ocupados en algunas tareas. Sin embargo, una vez inscriptos o reiniciando el ciclo lectivo en la EGBJA, estos jóvenes continúan con el trabajo en los comercios familiares.

En este tipo de establecimientos, también existen sujetos que realizan trabajos semanales o esporádicos. Lo interesante aquí se ubica en las características de estas actividades y la manera de vincularse con la paga que obtienen. Para ilustrar esta afirmación, diremos que varias alumnas y varios alumnos durante los días previos a los fines de semana son tarjeteras/os de matinés o boliches céntricos de la ciudad. El dinero que reciben es un porcentaje ínfimo de la entrada vendida. Otra actividad, en el mismo rubro por llamarlo de alguna manera, se encuentra en la atención en la barra de un boliche vendiendo bebidas. En estos casos, son actividades cuya escasa remuneración está destinada a los gastos personales, tales como cigarrillos o las salidas con amigas/os, sin tener que pedirle dinero a sus padres y así obtienen una relativa independencia económica. Es decir, no hay una conexión directa entre el desarrollo de estas prácticas con los posibles aportes a la economía hogareña, sino que un indicio potencial de explicación habría que buscarlo por el lado del prestigio simbólico que obtienen de sus pares al *trabajar* en esos espacios.

También se encuentran en el tercer ciclo de las escuelas céntricas alumnas y alumnos que no trabajan regular ni esporádicamente, que nunca lo han hecho y tampoco está hacerlo en sus horizontes a mediano plazo. Ir a la escuela es la actividad que realizan y que sus entornos familiares parecen exigirles.

En cambio, los jóvenes que se hallan en los CEA tienen una relación con el mundo del trabajo que es diferente, en varios matices, a la anterior. Por empezar, en la mayoría de los casos no existe una relación familiar directa entre quienes son los empleadores y estos jóvenes; solo en los casos que algún padre realiza labores de jardinería y parquización, los varones colaboran con ellos en esas tareas. Consiguieron estos empleos, que contienen un alto grado de informalidad, gracias a los contactos y las sugerencias que les realizaron amigos o conocidos de su propio entorno cotidiano, los recomendaron para esa actividad o les *entregaron* claves para enfrentarse a esa situación nueva y obtener el empleo. La separación de las actividades es posible reconocerla a

partir de un criterio según el género al que pertenecen. Las mujeres, por ejemplo, realizan tareas de limpieza en domicilios particulares, cuidado de niñas/os y algunas de ellas son *bacheras* (lavan platos, vasos y demás elementos de cocina) en los restaurantes y las casas de fiestas ubicadas en la zonas del Camino Centenario y el Camino General Belgrano. Por su parte, los hombres realizan trabajos en albañilería, zinguería (cavado de zanjas para desagotes pluviales, canaletas, etc.), en las quintas y en lavaderos de autos. Si bien, es posible encontrar algunas vinculadas con la actividad comercial tales como la atención en verdulerías o en panaderías, las enunciadas fueron las más frecuentes.

Como se aludió, se tratan de empleos informales, pero el cual estos jóvenes no lo hacen de manera esporádica, sino que es una actividad que realizan todos los días hábiles de la semana. El dinero que reciben está destinado a colaborar con la vivienda de sus padres, además de sus gastos particulares en salidas con amigos, los cigarrillos o el pago de la cuota de la moto o el celular. Idéntica situación ocurre con los alumnos y las alumnas que tienen hijas/os pequeños. En los ámbitos de las organizaciones sociales, todos los jóvenes han tenido experiencias vinculadas con el trabajo, en algunas de las actividades descritas; en el caso de que ese preciso momento estuvieran sin empleo, indicaron que estaban buscando uno y que dentro de sus intenciones en el corto plazo es poder encontrar un empleo para tener algo de dinero.

Ahora pasaremos al segundo eje que se vincula con las *expectativas postescuela*, es decir una vez que culminen sus estudios en la EGBJA, que manifiestan los jóvenes que se encuentran en el tercer ciclo. Ciertos jóvenes que asisten a las escuelas céntricas afirman que su intención es lograr terminar la escuela para luego continuar con la secundaria, en algunos de los establecimientos privados de la ciudad que ofrecen alternativas de recorridos cortos o condensados, en horarios nocturnos, “así no se nota el año” o los años que perdieron o repitieron. Otros planean terminar la escuela para inscribirse en la secundaria (no especifican si será en un régimen de asistencia en el turno nocturno para adultos) y continuar trabajando en los comercios familiares y/o anotarse en alguna facultad, aunque todavía no puedan señalar cuál de todas ellas.

Por su parte, las alumnas y los alumnos que acuden a los establecimientos que se alojan en las organizaciones sociales también anhelan finalizar sus estudios

secundarios. Pero indican la dificultad de lograr concurrir todos los días a la nocturna por la lejanía, de establecimientos de estas características, respecto de sus lugares de origen. Saben fácticamente que estos ámbitos educativos no están en sus comunidades y que deberán desplazarse hasta donde se encuentren localizados. Quieren contar con el título secundario para acceder a la escala más baja de los empleos del Estado –en organismos públicos municipales, provinciales, nacionales– y así garantizarse el acceso a un trabajo formal, con aportes y obra social para toda su familia. En el caso de las mujeres, las opciones que reconocen se encuentran en la limpieza de oficinas, en hospitales o como personal auxiliar en establecimientos educativos de la ciudad. Los hombres, por su parte, afirman que quieren entrar como ordenanzas o personal de servicio y mantenimiento en ministerios y, en otros casos, se proponen ingresar a la policía bonaerense. Otra de las opciones que manifiestan los varones, aquellos que estas propuestas no los satisfacen, es trabajar como repositorios de productos en algunos de los hipermercados ubicados en la pre-periferia de La Plata. Para los casos anteriores, es interesante señalar que ellas y ellos tienen la certeza de que cuentan con las prácticas y los saberes que son necesarios para lograr realizar ese tipo de actividades, además de inferir el reconocimiento estructural de que el Estado es uno de los mayores empleadores con los que cuenta la ciudad.

LOS RASGOS COMUNES

Para finalizar este capítulo haremos mención a determinados aspectos comunes relevados en los establecimientos de la EGBJA de la ciudad de La Plata. Son identificaciones que surgen de los testimonios de las alumnas y los alumnos de todos los ciclos, ya sea que acudan a los establecimientos céntricos, en CEA que se utilizan los edificios de las escuelas primarias de la periferia o que utilizan los espacios brindados por las organizaciones sociales. Además, potencialmente, tienen todos los elementos que servirían para ser consideradas en la planificación y la gestión de políticas públicas en la educación de jóvenes y adultos.

El primero de ellos se ubica en el carácter del vínculo inicial que cada alumna y alumno fueron estableciendo con la institución escuela, en general, más allá de las

particularidades descriptas en este apartado. Se enteraron del funcionamiento de una escuela cercana o no a sus domicilios por el comentario que recibieron por parte de un familiar o un allegado a ellos y/o a familiares suyos. Es decir que las modalidades de obtener información surgida del Estado, en términos amplios, y propuesta por este, no fue el principal canal informativo para la inscripción en las escuelas. El trabajo de campo que realizan las docentes en las diferentes etapas del año, visitando domicilios y comercios de la zona, pegando carteles y afiches con la información para inscribirse en la escuela, no se convierte en el dispositivo que interpela a los sujetos para el retorno a la finalización de sus estudios.

En especial, durante el mes de marzo –si bien esto se reitera en todas las etapas del año– jóvenes y adultos se acercan para inscribirse. Señalan que se enteraron del funcionamiento de una escuela para ellas/ ellos a partir de un comentario que les realizaron, también puede ser a alguien de su entorno, y que les entregó algunas de las condiciones que se requerían para el ingreso. Para el caso de los establecimientos primarios sabían que allí se dictaban clases a la mañana y a la tarde, veían el movimiento a la tardecita, pero “no sabían que podían ir”. En cambio, en las alumnas y los alumnos que se inscribieron en CEA en organizaciones sociales *veían* que entraba y salía gente, les *parecía* que había una escolita pero no tenían la certeza. Finalmente, al contar con la información surgida de un referente de su comunidad, tomaron la iniciativa de anotarse en la escuela, sabiendo de antemano los recaudos que deberían tomar y con un grado mínimo de certidumbre acerca de cómo serían tratados por los docentes y algunos compañeros.

El segundo aspecto tiene una vinculación con el contexto de referencia familiar y de sus pares respecto de las trayectorias finalizadas en las instituciones educativas. En varios casos, mencionaron que sus padres, al menos uno, no habían finalizado la escuela.¹⁷ En los restantes, les fue imposible recordar si lo habían hecho, o bien lograr

¹⁷ Cuando mencionaban a la escuela se trata de la identificación de la trayectoria escolar que ellos se encuentran cursando en este momento. Es decir, que si están cursando el 1 y 2 ciclo sus padres tuvieron que interrumpir su escolaridad en el periodo que comprende entre el 1º y 6º año de la educación primaria. La misma operación se reiteraba en los jóvenes que estaban finalizando el 3 ciclo, para luego continuar su recorrido en los establecimientos de educación secundaria. Esto se vincularía con el principio de avance acumulativo, cualitativo y cuantitativo, que describe Teresa Sirvent al señalar que quién más educación inicial tiene, más y mejor educación demanda y se apropia en términos de una educación permanente [Cfr. Sirvent, María Teresa y Topasso, Paula, *Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa*. Buenos Aires, Documento de Cátedra-UBA-Facultad de Filosofía y Letras, 2006].

identificar el momento preciso en que tuvieron que interrumpir su concurrencia a establecimientos educativos. Cuando se indaga un poco más en esta dirección, luego comienzan a señalar y tienen presente que algún/a hermano/a tampoco terminó la escuela, y así hacen extensivo el reconocimiento de algunos familiares, tales como primos, tíos, etcétera.

Cabe mencionar que este desprendimiento de la idea anterior fue relevado con un mayor número de recurrencia entre los jóvenes que se encuentran en el tercer ciclo. Sostienen que varios de sus amigos y amigas dejaron la escuela y no han vuelto a inscribirse para finalizar y así continuar en la secundaria. Con algunos de ellos fueron compañeros cuando eran niños, hicieron parte de su recorrido juntos, y ahora estos amigos –o conocidos, depende el grado de vínculo que mantengan– “andan por ahí” en el barrio o trabajando si tienen suerte. Es decir, muchos de estos jóvenes tienen presente y saben que otros sujetos, con similares características sociales que surgen del propio ámbito de pertenencia, todavía no han finalizado sus estudios.

Resulta oportuno mencionar que estas cuestiones indicadas son comunes a los ámbitos de la educación de jóvenes y adultos señalados en la ciudad de La Plata, en cualquiera de sus formas de organización. Ambas contienen los rasgos de una situación social de exclusión de los dispositivos escolares institucionales, como también reservan grados de las zonas en las cuales se debe comenzar, tentativamente, por reconocer para lograr interpelar a cada sujeto. Pueden operar como una instancia diagnóstica, pero al mismo tiempo se configuran en un terreno, con sujetos que fueron invisibilizados, que entrega espacios proclives para la intervención concreta y directa; como también indica que los esfuerzos estatales son infructuosos al momento de incluir a todos aquellos que no han finalizado sus estudios y que es necesaria la participación de la comunidad en los modos de construir dispositivos para lograr la permanencia y la pertenencia de jóvenes y adultos en las instituciones educativas.

En la complejidad de las caracterizaciones de las prácticas y las subjetividades de los alumnos y las alumnas de la EGBJA se pueden inferir los nudos críticos que la atraviesan, como así también de las potenciales líneas de trabajo que pueden surgir de la esfera del Estado. Dentro de las observaciones planteadas aquí, es posible reconocer claramente cuáles son las reapropiaciones y algunas de las transformaciones que han

manifestado los ámbitos de la educación de jóvenes y adultos, que son necesarias contemplar para inferir los significados que rondan en torno de ella, y así intentar construir un ámbito para la planificación y la gestión de procesos de comunicación / educación.

Capítulo 5. Los jóvenes de la educación de adultos

PRESENTACIÓN

Aquí se intentará analizar algunas características del sujeto joven que asiste a establecimientos de educación primaria de jóvenes y adultos, en las diferentes características institucionales aludidas en el capítulo anterior, en la ciudad de La Plata. Otro de los propósitos que se persigue consiste en abrir interrogantes que cuestionen –a partir de una dimensión comunicacional– el carácter interpelador de las prácticas educativas en estos espacios y las transformaciones culturales que desnaturalizan el discurso tradicional asignado a la educación primaria. Así, tal vez, será posible encontrar ciertos indicios de la constitución de la subjetividad juvenil en escenarios formativos institucionales.

Cuando se alude a la educación primaria de adultos, es probable que emerjan representaciones hegemónicas vinculadas con posicionamientos románticos acerca de la tenacidad que poseen los sujetos adultos para culminar sus estudios. Inclusive, es poco frecuente encontrar relaciones que ubiquen esta situación de no culminación de la primaria dentro de un proceso de exclusión que afecta a una parte importante de la sociedad. De la misma manera, se trata de un conjunto de problemáticas que aparecen invisibilizadas en la *gran* esfera pública y en las consideraciones de los medios masivos de comunicación.

Mejor dicho, en el relato de los medios de comunicación –en especial, la televisión– la educación primaria de adultos se encuentra representada en el género retrato, pero el *personaje* es el adulto mayor, generalmente padre/madre de familia o abuelo/a, quien relata las causas de su abandono de la escuela (problemas familiares o necesidad de trabajar) y la posterior alegría al poder volver a las aulas para terminar de aprender. Lo anterior, sin embargo, no pretende desconocer que esas causas pueden ser las principales para interrumpir el proceso de educación primaria, ni que los sujetos incrementen su afirmación de sí al retornar a un establecimiento educativo formal (o con diversos grados de formalidad). En cambio, se trata de desnaturalizar el mecanismo retórico de las narrativas mediáticas que buscan representar a la educación de adultos

con la figura de la sinécdoque. Al pretender tomar al todo por las partes, recortan un caso de un adulto que cuenta su esfuerzo por inscribirse en la educación primaria, pero lo presentan como un asunto aislado sin llegar a establecer las complejas relaciones sociales (ni siquiera las más proclives al lenguaje mediático) de esta problemática.

En esta operatoria se instalan las nociones románticas acerca de la educación primaria que tienden a vincularla con el carácter esencialista de los discursos sociales (Laclau y Mouffe, 1986). El carácter positivo de lo educativo –sin considerar su carácter relacional, abierto y contingente (Buenfil Burgos, 1992)– promueve lecturas inmanentes de estos relatos en primera persona y, por otro lado, fomenta apreciaciones que licúan la desigualdad al presentarlos como ejemplos de la tenacidad, el deseo de superación y la perseverancia.¹⁸

Si prestamos atención a los datos cuantitativos, podremos observar cómo se desarticula la sinécdoque del relato mediático de la educación de adultos, y en particular a su invisibilidad. Según el Censo 2010, en la Argentina, cerca del 2% de las personas entre 10 y 49 años son analfabetas, pero hay provincias en las cuales este porcentaje pasa el 4% (Corrientes, Formosa, Misiones y Santiago del Estero), mientras que en Chaco alcanza el 5,5%.¹⁹ El diagnóstico cuantitativo ha llevado a investigadores, como María Teresa Sirvent, a mencionar la noción de *situación educativa de riesgo* que no se restringe al número de analfabetos que tiene el país. Si bien la información que toma como punto de inicio de sus análisis corresponde al censo de 2001, es interesante prestar atención al concepto por las potencialidades explicativas y diagnósticas que guarda en relación con la temática que venimos desarrollando.

La pobreza educativa no se limita al porcentaje de analfabetismo, sino que abarca el 67% de población económicamente activa de 15 años y más que ya no está en la escuela y que se encuentra en *situación educativa de riesgo*. Son 14.015.871 (Censo 2001) de jóvenes y adultos condenados a un probable futuro de marginación social, política y

¹⁸ Insistimos en afirmar que estos argumentos evitan aludir al incremento real y concreto de los capitales culturales (Bourdieu, 2005) de los sujetos que concurren a la educación primaria de jóvenes y adultos, sino que se trata de proponer un posicionamiento crítico de los modos de relato que los medios de comunicación proponen para este tipo de problemáticas. Aunque suene evidente: las prácticas culturales/educativas transitan un carril totalmente diferente de la narración que las industrias culturales hacen de ellas, y por lo tanto son materia de diversos análisis.

¹⁹ *Tiempo Argentino*, “El analfabetismo descendió al 1,9%”, Buenos Aires, 10 de setiembre de 2011. *Página /12*, “Un nuevo paso contra el analfabetismo”, Buenos Aires, 10 de setiembre de 2011.

económica agudizado por el contexto de múltiples pobreza. Son aquellos que alguna vez se matricularon en la escuela primaria y que abandonaron su camino *sin haber logrado los niveles básicos de educación formal necesarios para enfrentar la complejidad social, política y económica de la sociedad actual*. Solo alcanzaron un nivel de primaria incompleta, o primaria completa, o “con suerte”, los menos, algunos peldaños de la educación media. Para la franja de jóvenes de 15 a 24 años las cifras son graves: el 71% se encuentra en situación educativa de riesgo. Esta situación se agrava para aquellos provenientes de hogares pobres. El censo de 1991 mostraba que en dichos grupos más del 90% de los jóvenes y adultos mayores de 15 años estaban en situación educativa de riesgo. Este dato se incrementa si se tiene en cuenta el aumento de la población en situación de pobreza y de pobreza extrema de la última década. El censo de 2001 mostraba en el Gran Buenos Aires un 93% de jóvenes de 15 a 19 años provenientes de hogares pobres en situación educativa de riesgo. Asimismo, el censo del 2001 muestra que la brecha del crecimiento del nivel educativo entre pobres y no pobres ha aumentado. El nivel educativo de riesgo refiere al fenómeno de discriminación e injusticia en que vivimos. No se trata de una cuestión de déficit e injusticia en que vivimos, sino de exclusión social y represión que se agrava por ser muy bajo el porcentaje de la población (entre el 2% y el 5% según regiones del país) que ha podido insertarse en experiencias de educación de jóvenes y adultos que les permitan superar estas carencias educativas (Sirvent, 2008: 272-273).

En síntesis, la situación educativa de riesgo alude a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de la población de quedar marginado –de distintas maneras y grados– de la vida social, política o económica según el nivel de educación formal alcanzado (Sirvent, 2008: 273). Asimismo, se puede entrever la insuficiencia de las propuestas educativas formales por parte del Estado que les permita a estos sujetos tener una participación en la vida social.

La provincia de Buenos Aires también presenta elementos cuantitativos para ampliar el panorama acerca de la matrícula de la educación primaria de jóvenes y adultos.²⁰ Según los datos que proporciona la Dirección General de Cultura y

²⁰ Estos datos son suministrados por el Departamento de Procesamiento de datos que pertenece a la Dirección de Información y Estadística. Se los puede consultar en el portal en Internet de la DGCyE (www.abc.gov.ar). Para este trabajo fueron considerados los indicadores de matrícula inicial y matrícula final, que pueden brindar una noción de la cantidad de sujetos que concurren a los establecimientos educativos de adultos, como así también de aquellos que no terminan el año en ese lugar.

Educación, es posible observar un incremento sostenido entre los años 2001-2010 en la cantidad de alumnos jóvenes y adultos que concurren a los establecimientos primarios estatales. Para el año 2001, entre establecimientos privados y estatales, el número de alumnas y alumnos que se inscribieron fue 61.849, mientras que en 2010 la cifra llegó a los 94.767. Ahora bien, este notorio aumento en la matrícula en el período señalado tendrá que ser contrastado con el número de alumnos que terminaron su año lectivo: en 2001, fueron 61.306 y en 2010 el total correspondió a 85.249 alumnos [ver Gráfico 1].

Un proceso similar, con algunas variaciones, se puede reconocer para la ciudad de La Plata en el mismo período temporal. En el 2001, la matrícula inicial de la educación primaria de adultos fue de 3.257 alumnos y en el 2010 se inscribieron 5.810. En cambio, la matrícula final revela la misma tendencia que para el total provincial: en 2001 correspondía a 3.043 alumnos que terminaron su año escolar y en 2010 lo hicieron 4.905. En cambio, en el año 2002 y el 2009, en la ciudad, las distancias entre la matrícula inicial y la final se acercan considerablemente [ver Gráfico 2].²¹

A partir de estos señalamientos cuantitativos, se pueden esbozar una suma de consideraciones que operen a modo de conjeturas para la producción de líneas de trabajo en este campo. Una de ellas consiste en observar una potencial recuperación de la acción del Estado para captar a un sector de la población que no terminó su educación primaria. Pero al mismo tiempo que crece el número de alumnos –en términos generales– que retornan a la escuela, son insuficientes las acciones político-educativas para reducir la cantidad de sujetos que se ven obligados por las circunstancias sociales a abandonar sus estudios primarios. En la misma línea, tampoco debe descartarse en las razones de este abandono del año escolar el incremento en los últimos años del empleo (sobre todo el trabajo informal o en negro) en ciertas zonas urbanas a partir de una recuperación del crecimiento económico que tuvo el país. Los trabajos estacionales y

²¹ Como una observación complementaria de la temática que venimos trabajando, se encuentra la compleja cuestión de la información estatal en torno de la educación de adultos. Sin embargo, en la alfabetización y la educación de adultos estos dilemas se mantienen como una constante a lo largo de los diferentes procesos históricos continentales. Las diferencias entre las cifras de la educación de adultos en ocasiones pudieron estar envueltas en las luchas interburocráticas de algunos programas por la apropiación de los recursos del gobierno, o bien ser utilizadas como un elemento a favor dentro de ciertos procesos preelectorales (Torres, 1993: 87). En palabras de Carlos Torres: “la inflación y la distorsión de los datos de la educación de adultos tal vez sea más la norma que la excepción (Torres, 1993: 87). En este trabajo, la problemática de la credibilidad de las cifras no está ubicada en el centro de la escena de las preocupaciones de investigación, más bien los aspectos cuantitativos señalan las tendencias de las prácticas de los sujetos, relevadas en el trabajo de campo.

temporarios son uno de los factores para que las alumnas y los alumnos en La Plata mejoren sus condiciones económicas pero abandonen sus estudios.

Si bien es imposible efectuar un análisis de la totalidad del campo únicamente desde la diferencia entre la matrícula inicial y la matrícula final, de todas maneras se constituye en un dato importante para señalar la deuda pendiente en materia de educación que existe con los sectores más postergados. Aunque también habrá que indagar en la existencia o no de razones culturales que llevan a los sujetos a establecer vínculos más laxos con las instituciones educativas, menos atados a los contratos escolares y más cercanos a las tácticas de los cazadores furtivos (De Certau, 1996).

Por otra parte, ¿a partir de qué momento se puede considerar a un sujeto en condiciones de poder ingresar en la educación primaria de adultos? Tal como vimos en el capítulo anterior, el Estado provincial sostiene que los alumnos mayores de 16 años pueden concurrir a los Centros de Educación de Adultos, de acuerdo con sus resoluciones (documentos administrativos).²² También es posible encontrar en las aulas jóvenes que tengan una edad menor a la estipulada por las políticas educativas, quienes ingresan a los establecimientos gracias a diversos mecanismos de admisión.

En este sentido, si se observan los datos de las edades que componen la matrícula de la educación de jóvenes y adultos en la provincia de Buenos Aires, encontramos que el mayor universo de alumnos está concentrado en la franja etaria de los 16 y 17 años para el periodo comprendido para el 2002-2010. Luego, en orden de importancia continúa el grupo de sujetos cuyas edades oscilan entre los 20 y los 24 años [ver Gráfico 3]. En cambio, la tendencia es diferente para la ciudad de La Plata. En el mismo periodo temporal, la mayor concentración de alumnos se encuentra en el segmento establecido entre los 20 y los 24 años, seguido por los grupos de 17 y 16 años respectivamente [ver Gráfico 4].

Estos elementos informativos señalan que hay un número importante de sujetos que no finalizaron sus estudios primarios y para los cuales será imprescindible llevar a cabo políticas que garanticen diversas modalidades para que puedan culminar su educación primaria. Lejos de constituirse en un grupo invisible, se trata de un número considerable que aumenta con los años y que desmantela el relato que los medios

²² Nos referimos a la Resolución 68/87 de la Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional, DGCyE.

efectúan sobre esta temática. Al menos por el momento, en las cifras oficiales no parecen existir indicios que establezcan señales que decae el número de los alumnos de la educación primaria de jóvenes y adultos, como también de aquellos que comienzan el ciclo lectivo pero que no lo terminen. En definitiva, un caso puede ser visible en la lógica narrativa de los medios pero las cantidades indican que no es el único, más bien se trata de un proceso social que es preciso revertir.

Si bien las cifras nunca hablan por sí solas, por lo pronto nos entregan la oportunidad de cuestionar el discurso romántico asociado a la educación de adultos. El primer aspecto a considerar radica que el sujeto destinatario de esta modalidad de educación ya no es exclusivamente el adulto analfabeto, sino que el grueso de la matrícula está compuesta por jóvenes que fueron excluidos de las instituciones educativas. Las narrativas asociadas al esfuerzo y al deseo de superación –tan caras al retrato audiovisual–, por ejemplo, tendrán que ser leídas desde otras tramas simbólicas, que distan de las consideradas como deseables por las instituciones educativas. Aquí se hace carne la individualización de la desigualdad social (Beck, 2006), un claro proceso de expulsión gestado en las macroestrategias neoliberales.

El otro aspecto que termina por sepultar la falacia del relato mediático, de sus construcciones imaginarias, se ciñe en la progresiva matrícula que año tras año se observa en los registros provinciales y de la ciudad de La Plata. Los hombres y las mujeres que van a la escuela están lejos de tornarse un cuerpo *invisible*, hay muchos más *seres invisibles* que están presentes en cada uno de los espacios sociales a los cuales el Estado todavía no ha podido penetrar con sus interpelaciones. Sabemos que todo esto, claro, no atiende las referencias a la pertinencia de los saberes que las instituciones educativas tendrían que promover en las alumnas y los alumnos para fomentar mecanismos de participación que tiendan hacia una sociedad más justa: eso pertenece a otro conjunto de discusiones que habrá que generar. Aquí tan solo aludimos a la parte más visible de la problemática que es la permanencia y la duración de los vínculos de los sujetos con las instituciones de educación primaria.

LAS TRADICIONES Y LOS SUJETOS

En las *tradiciones* presentadas fue posible observar cómo se intentaba relacionar la educación de adultos, a principios del siglo XX, con las pretensiones de instalar dispositivos de control. Así es cómo las perspectivas moralizadoras tendían a proponer una representación esencializada entre el analfabetismo y la pobreza, encarnada en trabajadores peligrosos, a los cuales se tornaba necesario aplicar los mecanismos ortopédicos de la educación como una forma de instalar la higiene social (Foucault, 2007) en las ciudades argentinas.

En cambio, las tradiciones en la educación popular de adultos deben rastrearse en conexión con las experiencias en la época del surgimiento del proletariado industrial a fines del siglo XIX y a principios del XX. En la Argentina, estas organizaciones son representativas del pensamiento obrero anarquista y socialista de raíces europeas, para las que el acceso al libro como objeto de la cultura significaba una posibilidad de mayor participación en la sociedad. Además, emergen como un canal de participación política para sectores que no encontraban modalidades de expresión en el ámbito político de esa época. Estas organizaciones también representan instancias de socialización política y de educación de adultos, especialmente para el obrero autodidáctico, y se acompañan de otras expresiones de luchas obreras contestatarias como las huelgas, la organización en gremios y en sindicatos, la edificación de federaciones obreras, entre otras (Sirvent, 2008: 52).

El auge de estas organizaciones se dio en las décadas de 1920, 1930, hasta los años 1940. Si bien manifestaron un retroceso en los años siguientes, aparecieron de nuevo en las décadas de 1960 y 1970 como expresiones del movimiento popular, que luego fueron salvajemente reprimidas en la dictadura militar. En esa época histórica, estos discursos acerca de la educación popular de adultos adquirieron una mayor densidad conceptual y política en el marco de los procesos de participación en los contextos latinoamericanos.

En los años sesenta se originó un proceso que dio lugar a variadas iniciativas de alfabetización y educación de adultos en los diversos contextos históricos del continente latinoamericano. La educación primaria de adultos, en este escenario, resguardaba un fuerte componente político de incrementar las formas de participación

pública de sectores relegados de la sociedades, ya sea o no, en el marco de movimientos sociales/ campesinos comprometidos con la autonomía de las naciones latinoamericanas. Quizá la principal característica común de estas experiencias consiste en que buscaban interpelar al adulto que se estaba alfabetizando como sujeto negador del capitalismo.

En la actualidad, ¿a qué sujeto busca interpelar la educación primaria de jóvenes y adultos? Por lo pronto, según las cifras que se presentaron, dista notoriamente del obrero asalariado inmigrante, del trabajador campesino y/o del migrante rural que sufrió las reconversiones del capitalismo en la superación de un nuevo ciclo de industrialización. Aún así, estos sujetos no tienen que ser descartados como potenciales destinatarios de acciones educativas que conlleven la finalización de los estudios primarios, sino que es preciso evitar su exclusividad como los receptores de las políticas estatales. Según planteamos, la matrícula de la educación de adultos está compuesta por jóvenes que fueron *pateados* de la escuela cuando estaban transitando por ella.

Si atendemos las edades, se puede inferir que en el pleno apogeo de las políticas neoliberales en nuestro país, es cuando se produce la ruptura de los trayectos escolares biográficos escolares de un número creciente de jóvenes. Por el momento, es imposible aludir al quiebre de los lazos vinculares del sujeto joven con las instituciones educativas, porque en numerosos testimonios ellos manifestaron que iban a la escuela para visitar y saludar a sus antiguos compañeros, con quienes mantenían relaciones de amistad en otros contextos. Pero aquí se encuentra el núcleo de la transformación del Estado que pasó de un modelo social de inclusión (también válido para los mandatos de la escuela moderna) hacia un Estado excluyente de justicia criminal, o de control de la delincuencia. En este juego de las instituciones educativas que, en lugar de realizar los esfuerzos y diseñar las estrategias para interpelar a los jóvenes, prefieren trazar un límite entre un ellos y un nosotros rígido; límite que opera como una “membrana asimétrica” que permite la salida pero protege contra los elementos indeseados del otro lado (Bauman, 2006: 90). En esta tensión, acontece el traslado de jóvenes alumnos de la educación primaria al último reducto institucional para terminar con sus estudios: la nocturna, con toda la carga de estigma que todavía opera en fuertes representaciones hegemónicas de lo educativo. En otros tiempos, la noche era para que estudien quienes trabajaban, ahora se convirtió en el escenario para aquellos que no se adaptan a los

dispositivos escolarizadores, los incorregibles, que algunos de ellos –por si fuera poco– además tienen la obligación de trabajar.

A la demanda, tal vez, poco exitosa, de soluciones locales a problemáticas complejas ocasionadas por la globalización (Bauman, 2006: 97), los CEA que se localizan en organizaciones sociales de la comunidad se posicionan como un Estado microscópico que funcionan en *paralelo* al Estado-nación. Estas modalidades asociativas cuentan con una fuerte presencia territorial y en muchas ocasiones se encuentran atravesadas por fuertes tramas político-partidarias. Junto con la educación primaria, se desarrollan un conjunto diverso de actividades que tienen como ámbito de desarrollo ese espacio social: ropero comunitario, comedor, taller de peluquería, atención odontológica gratuita, taller de medicina infantil, apoyo escolar, taller de costura, taller de artesanías, panificadora, asistencia jurídica gratuita, taller de murga, entre otras. En medio de esta heterogeneidad de prácticas que suceden en otros horarios o en paralelo al dictado de clases por parte de los docentes, los jóvenes parecieran manifestar identificaciones más estables en el tiempo con la institución escuela, y reproducen en su interior prácticas de la escolarización que no las requiere este ámbito en particular.

LAS BIOGRAFÍAS

Los discursos tradicionales de la educación primaria de jóvenes y adultos instalan la representación de un sujeto analfabeto que concurre por primera vez a la escuela sin saber leer ni escribir. En todo caso, para ser más preciso, refieren a un adulto que por diversas circunstancias abandonó su trayecto escolar en los años iniciales de la primaria. Sin embargo, los datos concretos afirman que los jóvenes tuvieron un acercamiento a la educación primaria, es más, muchos de ellos dejaron en los últimos años y se acercaron hasta los CEA –en cualquiera de sus formas institucionales– para terminar con sus estudios.

Los testimonios de los jóvenes designan un conjunto de razones por las cuales tuvieron que abandonar la escuela primaria. A continuación, esbozaremos las más recurrentes en las entrevistas efectuadas para dar una breve impresión acerca de las

transformaciones en el plano cultural que está atravesando la educación primaria de adultos.

Razones familiares: “mis viejos me dejaban a mi hermano para que lo cuide”; “tuve que salir a trabajar [en el carro] para ayudar en mi casa”; “faltaba mucho, como mis viejos no me insistían, dejé de ir y listo”; “quedé embarazada”; “tuve que cuidar a mis hijos”, entre otras.

Razones educativas: “había una profesora que no me tragaba y yo a ella”; “la directora no me pasaba”; “me hacían callar todo el tiempo y yo eso no me lo bancaba y contestaba”; “teníamos muchos profesores”; “no me gustaba que se peleaban todo el tiempo [por los compañeros] y te obligaban a ponerte de un lado o de otro”; “me llevé muchas materias”; “me peleé con un compañero y dejé de ir”, etcétera.

La problemática que venimos analizando nunca puede ser desmenuzada a partir de una razón exclusiva que opere como un significante que reduzca su complejidad. Sin ubicarnos en esta posición, señalamos este conjunto de enunciaciones para brindar una idea aproximada a las construcciones subjetivas que los jóvenes hacen de sus biografías escolares trucas. La subjetividad, entendida como la articulación entre lenguaje y experiencia (McLaren, 1998), construye un soporte de representaciones que permiten significar la vivencia. En este caso, varias de las afirmaciones transcritas adhieren a los posicionamientos reduccionistas, que sindicán la potencial culpabilidad del joven de abandonar sus estudios primarios. Más opaca se vuelve esta representación subjetiva cuando se ahonda en la temática y los mismos sujetos parecen avalar que los motivos acerca de por qué abandonaron la escuela primaria son de su exclusiva responsabilidad. La internalización de las maniobras hegemónicas en los propios jóvenes de estas causas, ahora experimentadas como propias, revela la ardua tarea que será necesario realizar para instalar una modificación de sus prácticas que generen formas de participación en la vida pública.

La sincronía entre aquello que podemos ordenar conceptualmente en razones familiares y razones educativas son emergentes del proceso económico-político-cultural que desarticuló el tejido social en nuestro país, y llevó a los sujetos a culpabilizarse de

su pauperización y la posterior obtención del excedente de angustia (Bauman, 2006: 89). Los sentidos que los jóvenes toman de sus experiencias, actualizados con otros almacenados en las tradiciones colectivas o que fueron tomados del acervo social de conocimiento (Berger y Luckmann, 1997: 30), llevan a que estos y juveniles lean su interrumpida biografía escolar como la manifestación de un fracaso individual y estigmatizador de su propia *incompetencia*.

En este retorno a la educación formal, las representaciones hegemónicas acerca de la escolarización persisten en los imaginarios de los jóvenes. Sostienen que concurren a la escuela para ser alguien en la vida, para progresar y no estancarse, y así reafirman –con notorias contradicciones– algunas de las principales características que el proyecto de la Modernidad le asignó a la escuela: el disciplinamiento de la vida cotidiana para pasar del estado de la naturaleza a la sociedad (Huergo y Fernández, 2000: 90-108). De todas maneras, los alumnos y las alumnas de la educación primaria de jóvenes y adultos le asignan un papel fundamental a la lectura, pero no valoran de la misma forma a la escritura –y lo dicen abiertamente– porque, en gran número, resuelven sus tareas desde la oralidad o con breves y prolijas anotaciones en sus carpetas, luego de observar lo escrito por el o la docente a cargo del curso. Uno de los aspectos para profundizar se encuentra en esta condensación, en especial para indagar si existe una retracción a hacia modalidades de representaciones subjetivas premodernas o si bien es necesario encontrar otras estrategias de interpelación para los sujetos en las instituciones educativas.

Por su parte, los docentes se encuentran en un terreno sumamente complejo donde las certezas edificadas en sus instancias de formación se tornan débiles o laxas ante los requerimientos que las alumnas y los alumnos puedan realizarles. En algunos espacios y con ciertos sujetos, las operaciones utilizadas para generar procesos educativos carecen de momentos de reconocimiento y apropiación subjetiva que puedan brindar identificaciones duraderas de los jóvenes con las escuelas. Aquellos docentes que tienen una concepción de la educación popular de adultos buscan evitar transformar el espacio educativo en un dispositivo que expulse a los jóvenes de la última posibilidad –literalmente– de finalizar sus estudios primarios.

Tampoco puede excluirse a los referentes educativos del empobrecimiento que afectó a toda la sociedad, además de la valoración institucional y política de todas las

instancias que apuntaran a la desmovilización y la apatía. A lo anterior se tiene que sumar las problemáticas complejas que atraviesan a los jóvenes, que ocasionan un *desborde* subjetivo en los alumnos y donde los agentes institucionales educativos se encuentran huérfanos de las herramientas teórico-conceptuales para afrontarlas.

En efecto, en algunos docentes se da una instancia que podemos denominar, esquemáticamente, como el miedo a la biografía y al relato descarnado que los alumnos hagan de ella, exponiéndose sin tapujos ante la mirada de un otro extraño. Como no pueden ofrecer una mínima certeza frente a cuestiones sociales que requerirían de un esfuerzo estatal gigantesco, refugian sus estrategias en las operaciones de infantilización del adulto (o joven). Se continúa con líneas de trabajo que instalan momentos de dependencia del sujeto respecto del referente educativo, a pesar del potencial de las vivencias (¿premodernas, posmodernas?) que podrían volcarse en discursos formativos que sean interpeladores para los alumnos. Con esa clase de mecanismos bienintencionados, estos docentes ofrecen protección/ seguridad a cambio de sumisión (Maffesoli, 2005: 22) y, sin al menos representarse su condición desarreglada y popular –lo mismo se puede afirmar de los organismos institucionales pertinentes–, llevan a considerar a la educación primaria de jóvenes y adultos como una política compensatoria más.

EL AULA / LA SOCIALIDAD

El espacio social se organiza mediante un conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas de las otras, “definidas las unas en relación con las otras, por relaciones de proximidad, de vecindad, o de alejamiento y también por relaciones de orden” (Bourdieu, 2005: 30). La propiedad de la distinción, que es inherente a la constitución del espacio, además evidencia unas de las tantas disposiciones físicas que se practican en los ámbitos de la educación primaria de adultos. Los alumnos se ubican en pequeños grupos, se sientan todos juntos alrededor de las mesas o los bancos, según el mobiliario con el que cuentan. En aquellos lugares donde la matrícula es alta, se repite la misma forma de organización pero en mayor cantidad de grupos.

En varios CEA, los jóvenes asisten junto con sus familiares –en general, con hermanos aunque también es factible que en algunos establecimientos lo hagan con sus madres–. Afirman que entre ellos se conocían “de vista” en el barrio, pero que empezaron a hacerse amigos luego de concurrir todos los días de clase, y que antes de esto ni siquiera se saludaban. Inclusive, algunos de los jóvenes pasaron del desconocimiento hacia el noviazgo con su compañera/o. La puerta de la escuela se convirtió en el punto de encuentro con sus compañeros para saludarse o contarse algo antes de comenzar con la clase propiamente dicha. Inclusive, la misma práctica se reproduce en las organizaciones sociales, donde el peso de la arquitectura disciplinadora pareciera estar en los imaginarios escolarizados de los jóvenes, antes que en la disposición estructural del espacio. De la misma forma, persisten en esto aun cuando los propios docentes no ofrecen resistencias a que las prácticas que acontecen en los umbrales se realicen en el interior del salón: el afuera, para ellos, todavía resulta esquivo a la escolarización.

En la mayoría de los CEA que funcionan en organizaciones sociales, mientras se desarrollan las propuestas áulicas, por ejemplo la exposición del docente o la resolución escrita de una actividad, los alumnos pueden tomar mate o comer alguna galletita que alguien haya traído para la ocasión. Asimismo, es frecuente que pongan música almacenada en el celular de un compañero que lo ubicó sobre la mesa para que lo escuchen todos cuando hacen sus actividades. También los alumnos solicitan sus propios tiempos de recreo, cuando sienten que el esfuerzo realizado lo amerita, como también para fumar un cigarrillo. Por su parte, las alumnas que tienen bebés pueden llevarlos con ellas mientras están en clases e interrumpir sus tareas para atenderlos.

De acuerdo con lo expuesto, en especial para la educación primaria de jóvenes y adultos, se puede inferir la necesidad de construir un espacio amable, cálido, que tome los argumentos afectivos de la retórica de la vida social (Maffesoli, 1997: 160). Lo sensible que vuelve al espacio público para hacer teatrales las relaciones sociales, originando así una nueva forma de vincularse con las instituciones, más próximas a lo pasional que a la primacía de los contratos sociales. En nuestro caso, se trata de las exigencias que los jóvenes, desde sus propias subjetividades, le realizan a una institución educativa, antes que responder a sus interpelaciones producidas por las maquinarias de la escolarización.

Estas peticiones contienen mucho de irracionales, con significaciones muy disímiles en su interior, o manifestadas por sujetos antagónicos, y revela un vínculo social que ya no es más utilitario o pragmático. Maffesoli afirma que se trata de agregaciones próximas al tribalismo que promueven a una ética estética donde los fundamentos son el experimentar colectivamente y sentir al unísono (Maffesoli, 1997: 184). De ahí, la necesidad de los jóvenes de convertir al espacio institucional educativo en un escenario plagado de afectos, amistades, de sentirse bien estando juntos y compartir los significados míticos de las relaciones intersubjetivas que comenzaron ahí, ya sea en la puerta de la escuela o del comedor, en el saludo del barrio o en las salidas a bailar. Lo anterior es lo que hace lo *piola* del lugar, de los docentes y de los compañeros, como una instancia social más donde acontecen rituales que son más vividos que concienciados, experimentados antes que verbalizados, que otorgan densidad a la existencia individual y social (Maffesoli, 1997: 237). En la metáfora de lo *piola*, se condensa la socialidad de la EGBJA y los CEA.

En el interior de los ámbitos educativos que venimos observando, en las prácticas de los jóvenes (y también de los adultos) hay un énfasis en la dimensión comunitaria de lo social. Dentro de ese marco de relaciones intersubjetivas, se originan redes de solidaridades no funcionales que apuntan a un compartir estando juntos los diferentes procesos educativos que vivencian los sujetos. Estas redes casi nada tienen que ver con rasgos utilitarios o pragmáticos, tampoco se podrían encuadrar en el discurso del compañerismo áulico tan propicio a los sentidos que se anhelan instituir desde la educación para lo políticamente correcto. Habría que profundizar si se tratan de relaciones de complicidad que tienden a buscar las múltiples formas de experimentar con otros, sea para el goce o la angustia, con la certeza de que en el exceso se esconde una forma del descubrimiento del mundo. Los jóvenes *saben* que en ese exceso, o en su búsqueda, hay un proceso educativo que los forma casi (¿mucho más?) como una institución.

Acaso estas búsquedas, que no corren por los trayectos pensados por la Modernidad, ni por la maquinaria disciplinadora de la escolarización, no intenten suplantar el principio del placer por el principio de la realidad (Marcuse, 1983). Quizá se trate de hacerlos convivir en un todo social que se encuentre más allá de los relaciones contractuales que los sujetos deberían, de acuerdo con las prácticas

instituidas, guardar con las instituciones. En esas pujas, las alumnas y los alumnos contraponen la dinámica de la vivencia instituyente, con la intuición de que los saberes necesarios para la vida están en la escuela y también se encuentran en otros ámbitos sociales (“lo que te enseña la calle, no te lo enseña la escuela o la universidad”; “yo tengo calle”). Si bien aquí se puede reconocer un atisbo de rechazo a lo educativo formal, con elementos que son poco válidos para desempeñarse en la cotidianidad y que ayudaría a posiciones que atenten contra la educación pública, también revelan la incapacidad de encontrar las estrategias formativas para otorgar instancias de reflexión sobre las prácticas cotidianas que atraviesan a los sujetos. La comunidad, la calle podemos afirmar, es un espacio educativo (Taborda, 1951; Huerger, 2005) y los jóvenes –quienes sí tienen una biografía en instituciones educativas, trunca, recortada, pero que todavía opera en sus memorias– parecen reclamar la necesidad de desmenuzar los saberes de la calle en la escuela.

Los resguardos a la incorporación de los saber-hacer de la calle tendrían que esquivar las pretensiones de lo instituido, para ajustarlos a la transmisión del legado cultural socialmente aceptado. Esta línea solo reforzaría el dispositivo escolar moderno, adaptando las nuevas formas de la barbarie para que luego se transformen en una manifestación de la civilización. El esfuerzo para problematizar estos saber-hacer consiste en hacer evidentes las maniobras de la hegemonía para continuar con la estigmatización de estos sujetos, que internalizan el discurso del otro y lo toman como propio. Aunque establecen distinciones por concurrir a la escuela, igual aceptan la negación de su ser impuesta desde el poder: “nosotros somos los mugrientos de acá, pero no los chorros”; “[cuando vemos a un chico con capucha] cruzamos de vereda porque puede ser un chorro y ahora te matan por un peso”; “todos tenemos un gen que dice que nuestra historia está escrita”. En esta dirección, el camino es largo para recuperar la densidad de la palabra en los sujetos que los lleve a leer y escribir su propio mundo (Freire, 1991).

En otro orden, desde el plano de las políticas educativas estatales, un aspecto que tiene que ser atendido es el mecanismo de distinción que los jóvenes realizan desde el consumo de bienes culturales. Los testimonios de algunos docentes indican, desde su percepción, que un número atendible de alumnos no continúa en instituciones de educación secundaria porque carecen de la vestimenta que ellos consideran adecuadas

en relación con las de sus compañeros. Esa sería una de las razones principales, junto con la distancia geográfica, como se puede creer, que impacta en la trayectoria escolar de algunos jóvenes que terminan su educación primaria en los CEA en la periferia de La Plata. Estos patrones estéticos y de consumo que juegan un papel fundamental en la constitución de identificaciones (Reguillo, 2005: 112) pueden abrir grietas en los procesos educativos, como también generar antagonismos insalvables con un par, que impidan la finalización de todo su recorrido por la educación del Estado.

Para finalizar, serán necesarios trabajos que profundicen en la construcción de la subjetividad del alumno que se está terminando sus estudios en la educación primaria de adultos. Estos recorridos que apuntan a una producción de conocimiento también deberán proyectar estrategias de intervención, desde comunicación/ educación, para un sujeto que vive en un contexto de múltiples pobreza (Sirvent, 2008) y que se encuentra en un territorio diferente al que diseñaron las tradiciones en la materia. Los cambios que atraviesa el contexto latinoamericano nos obligan a restituir densidad teórica, conceptual, metodológica y política a la educación de jóvenes y adultos para instalar modalidades de participación que ansien un proyecto político de transformación.

ANEXO

Matrícula de Educación de Adultos de la Provincia (2001-2010)

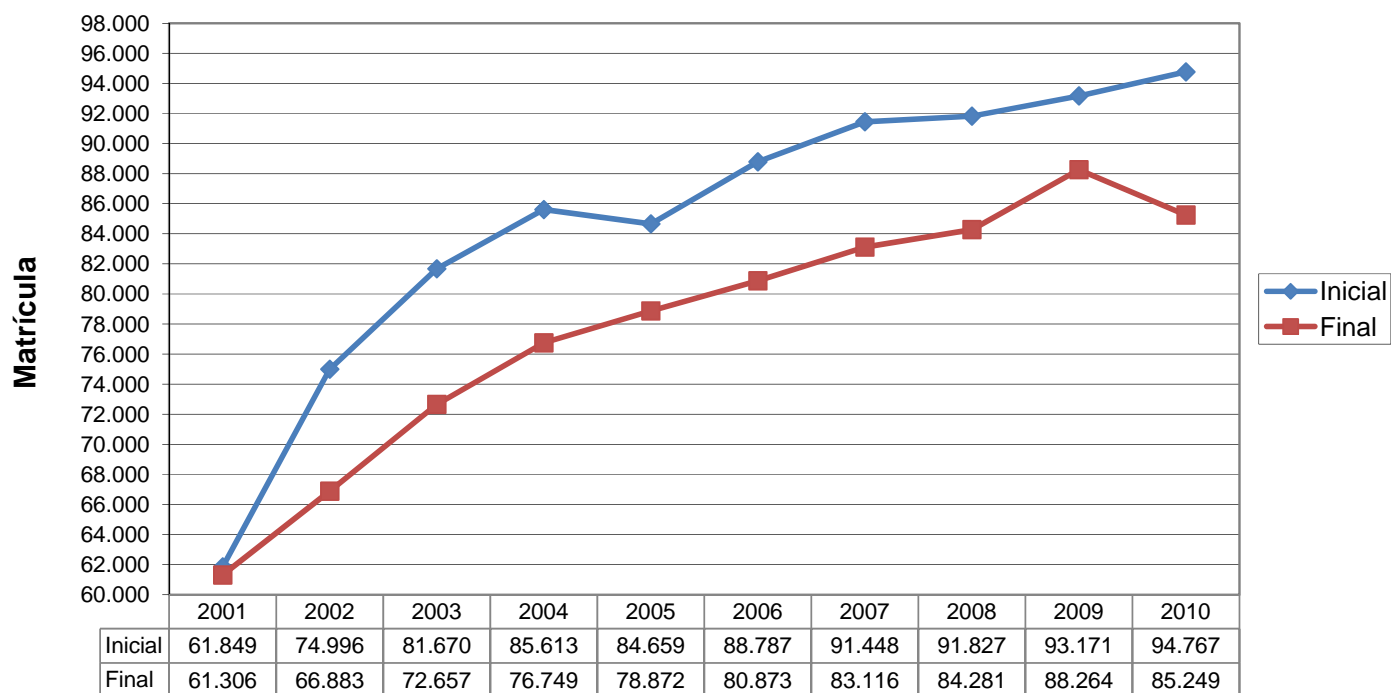


GRÁFICO 1. Fuente: Departamento de Procesamiento de Datos/ DGCyE

Matrícula de Educación de Adultos de La Plata (2001-2010)

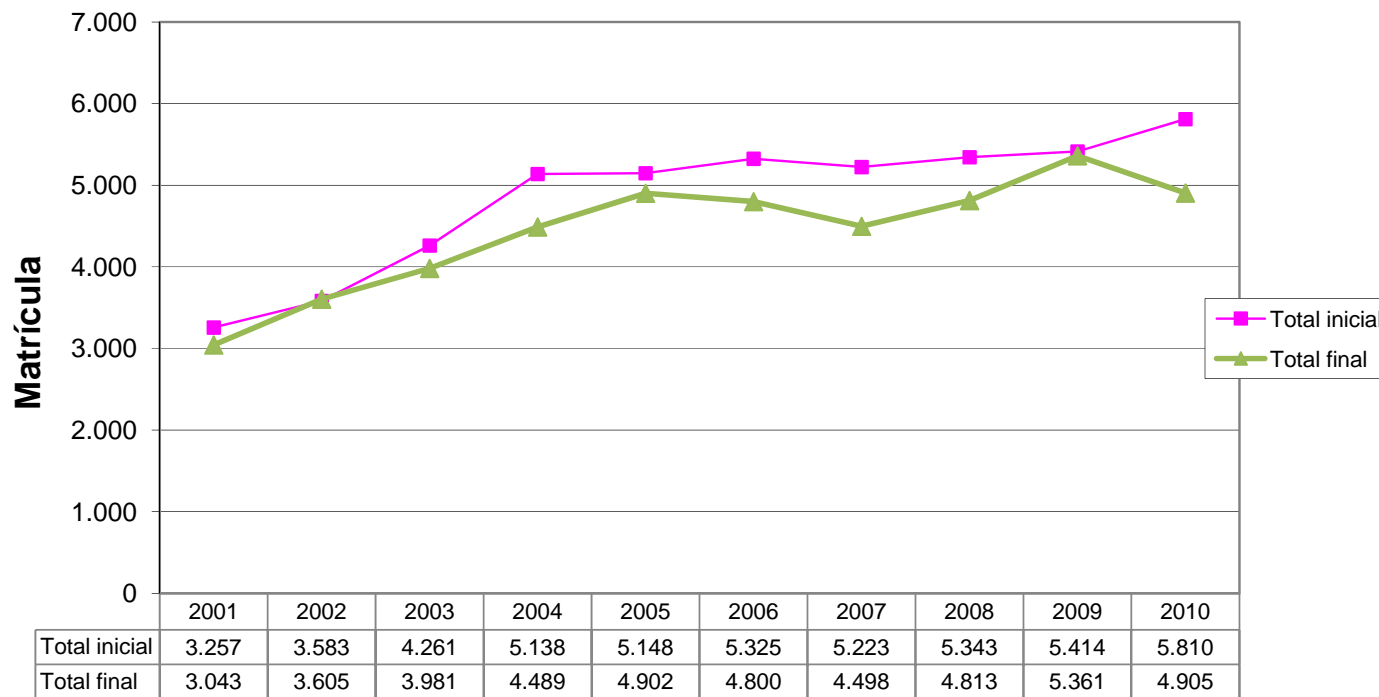


GRÁFICO 2. Fuente: Departamento de Procesamiento de Datos/ DGCyE

Total de alumnos por edades. Provincia (2002-2010)

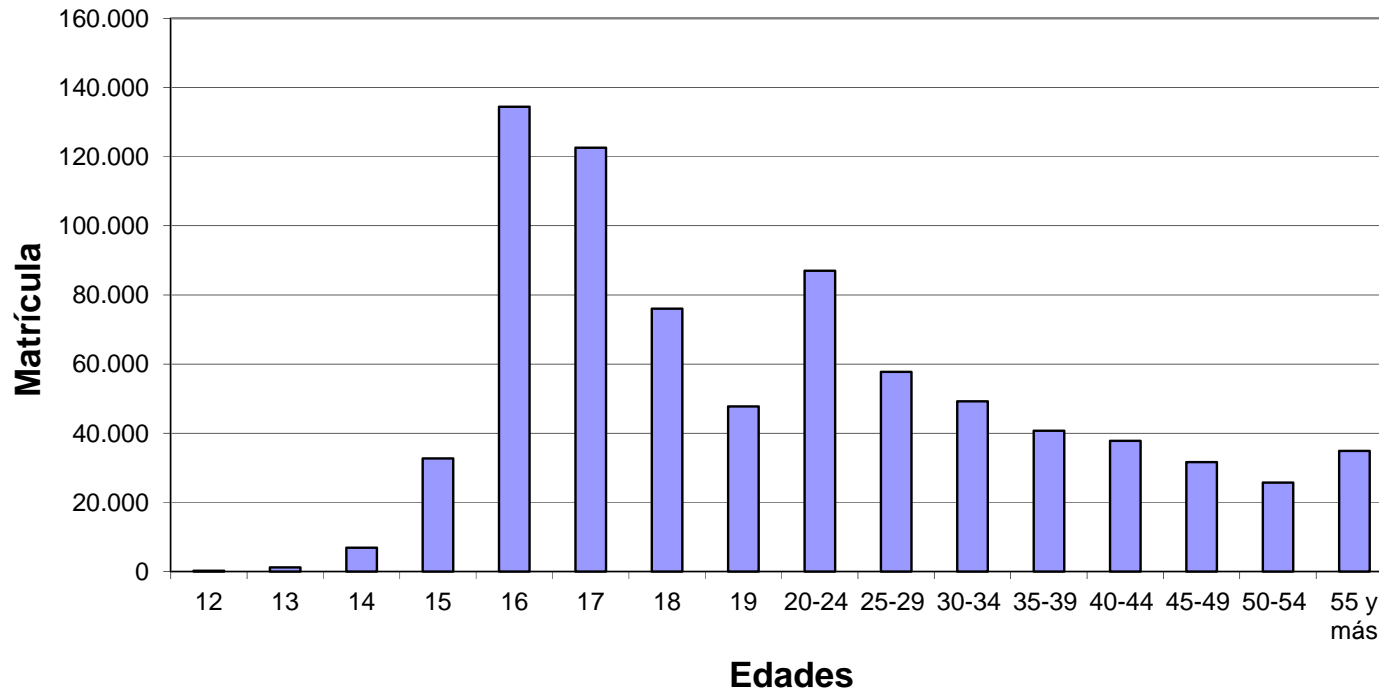


GRÁFICO 3. Fuente: Departamento de Procesamiento de Datos/ DGCyE

Total de alumnos por edades. La Plata (2002-2010)

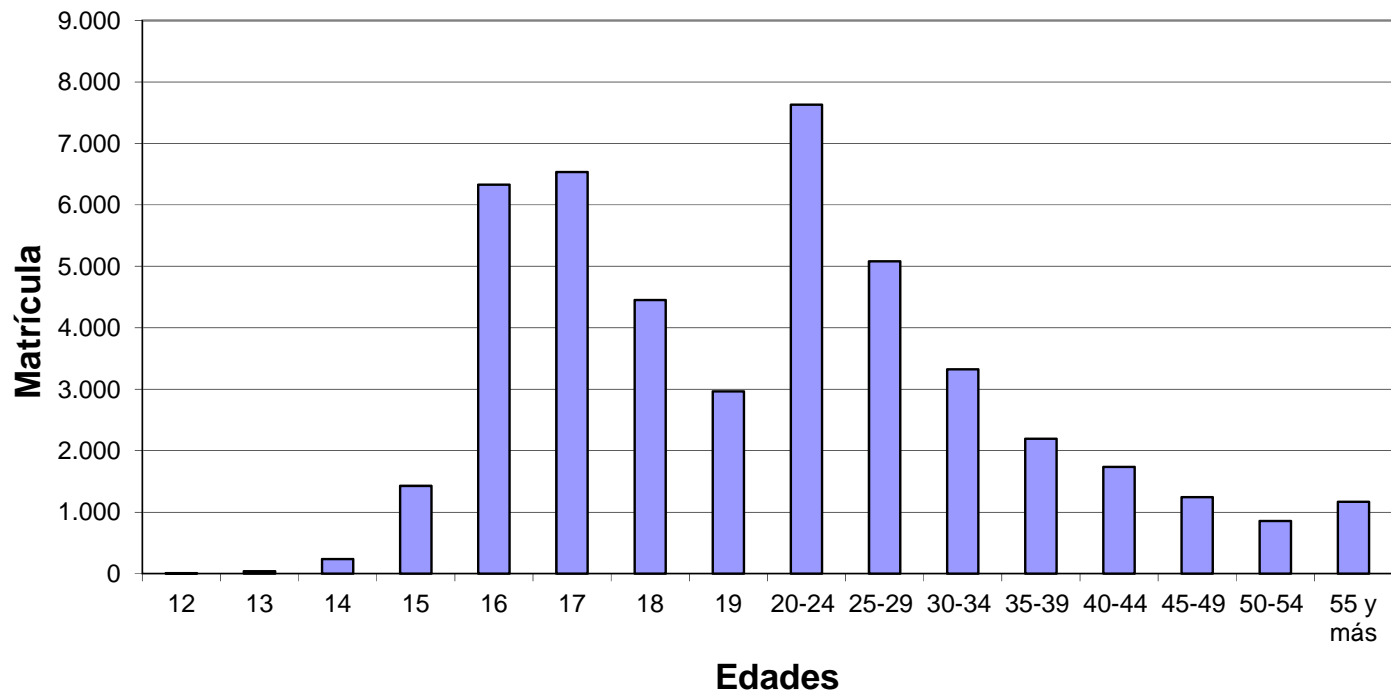


GRÁFICO 4. Fuente: Departamento de Procesamiento de Datos/ DGCyE

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Zygmunt, *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
- Beck, Ulrich, *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. México, Paidós, 2006.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas, *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- Bourdieu, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI, 2005.
- Brusilovsky, Silvia, *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2006.
- 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.
- De Certeau, Michel, *La invención de lo cotidiano. I Artes de Hacer*, UIA, México, 1996.
- Foucault, Michel, *Los anormales*. México, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Freire, Paulo, *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México, 1991.
- Huergo, Jorge y Fernández, María Belén, *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2000.
- Huergo, Jorge, *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastros de algunos anclajes político-culturales*. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 2005.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. México, Siglo XXI, 1986.
- Maffesoli, Michel, *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- — —, *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona, Paidós, 1997.

- Marcuse, Herbert, *Eros y Civilización*. Madrid, Sarpe, 1983.
- Martín-Barbero, Jesús, *La educación desde la comunicación*. Bogotá, Norma, 2003.
- McLaren, Peter, *Pedagogía, identidad y poder*. Santa Fe, Homo Sapiens, 1998.
- Reguillo Cruz, Rossana, *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá, Norma, 2005.
- Sirvent, María Teresa, *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.
- Taborda, Saúl, *Investigaciones pedagógicas*, 2 Volúmenes (4 tomos). Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba, 1951.
- Torres, Carlos Alberto, “Educación de adultos y educación popular en América Latina: Consecuencias de un enfoque radical de la educación comparada”, en Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto (comp.), *Educación popular. Crisis y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.

Capítulo 6. Las modalidades de institucionalización

PRESENTACIÓN

En este capítulo se intentará brindar algunas escenas que problematicen, desde una perspectiva comunicacional, las modalidades de institucionalización y de organización de los ámbitos de educación primaria de jóvenes y adultos. Las descripciones, realizadas con anterioridad, son el punto de partida de este abordaje, que busca inferir una manera de conceptualizar estos espacios para realizar aportes específicos a la planificación y gestión comunicacional. Así es cómo se pretende complejizar la relación entre prácticas y sujetos que se propone en los fundamentos pedagógicos de la maestría Plangesco. En una organización, en una institución, algunos de los elementos que componen esta relación pueden llevar a establecer rupturas en las configuraciones de sentido que las estructuran. De esta manera, avanzar en propuestas de análisis que amplíen los horizontes de comprensión de estas problemáticas se convierte en un modo posible de planificar en propuestas de intervención desde comunicación/ educación.

Antes que nada debemos aclarar que consideramos a las instituciones como sistemas normativos que cobran cuerpo en el sujeto en el interior de prácticas sociales, y que esas normas o leyes (sean explícitas o implícitas) son construcciones acordadas entre imaginarios compartidos anclados en la cultura. Bajo este punto de vista, la comunicación puede aportar a la problematización de las significaciones sociales que edifican el mantenimiento de las instituciones.

En el análisis de estos tipos de organizaciones de educación primaria de adultos trabajaremos observando las dos modalidades caracterizadas (Centro de Educación de Adultos –CEA– y la Escuela General de Educación Básica de Jóvenes y Adultos –EGBJA–) y, en los casos que sean necesarios, se establecerán las particularidades de uno u otro. Así, la propuesta anhela un cruce entre ciertas teorías de las ciencias sociales y un campo material (organización) específico. Este desarrollo de carácter exploratorio apunta a dimensionar las prácticas comunicacionales y educativas que acontecen en los espacios mencionados, a partir de las consideraciones que estos corpus conceptuales

tienen de la sociedad y del conflicto. Se podrán reconocer los puntos retomados de algunos representantes de la sociología interpretativa, el funcionalismo, la psicología social, el estructuralismo y el marxismo. Además, la exposición se organizó mediante un cruce con los aspectos relevados del campo material y se mixturaron con los indicios que un abordaje de comunicación/ educación tendría que problematizar a partir de los puntos pocos desarrollados –según nuestros intereses– por estas elaboraciones teóricas.

LA INTERNALIZACIÓN DE LA REALIDAD

Los aportes que podemos recuperar de Berger y Luckmann, en especial de *La construcción social de la realidad*, en un primer momento, se vinculan con el proceso de institucionalización. En este proceso se origina una relación dialéctica entre la apropiación objetiva y la apropiación subjetiva de la realidad. El hombre es productor del mundo social, y este, su producto, vuelve a actuar sobre su productor. Los autores, basados en la sociología del conocimiento, sostienen que la institucionalización ocurre cuando se origina una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Estas se incrustan como opciones, rutinas, en el acervo de conocimiento de los seres humanos y restringen las posibilidades de actuación, y alivian las tensiones y proporcionan un fondo estable para que las acciones puedan desarrollarse con un margen mínimo de decisiones.

En una dimensión macro, las instituciones, por ser históricas, implican el control social. Las tipificaciones se originan en el marco de una memoria compartida, que direcciona las acciones humanas en un sentido específico. Romper con estas tipificaciones significaría para el individuo ubicarse en los márgenes de lo que una sociedad define pertinente para un contexto histórico determinado. Así, las instituciones adquieren objetividad, son existentes más allá de los individuos que deciden encarnarlas en un momento, tienen una realidad propia que se presenta como un hecho externo y coercitivo (Berger y Luckmann, 1997).

Las alumnas y los alumnos comprenden la institucionalización de la educación primaria, como un acontecimiento que precedió a su existencia, en especial quienes asisten al primer y segundo ciclo, aunque no hayan podido acceder formalmente a ella

cuando correspondía. Asimismo, si bien en este momento las están poniendo en juego concretamente, reconocen el conjunto de rutinas necesarias para desempeñarse en la escuela. Tienen presente que algunas son exclusivas de estos ámbitos, pero que son improbables de realizar en otros. De esta manera, contribuyen a legitimación de un orden institucional que fomenta unos modos de explicarse y generan interpretaciones cognoscitivas y normativas, que son generadas por los propios alumnos. Los sujetos carecen de una experiencia biográfica directa, prolongada en un lapso temporal considerable, que los ligue con la educación, pero contribuyen con su valoración a la legitimación de las interpretaciones sociales que la escuela puso en circulación. Los docentes y los directivos, por supuesto, también contribuyen a la legitimación cuando promueven una suma de tipologías válidas para desempeñarse en los ámbitos para la educación primaria, y descartan otras que alterarían el proceso de institucionalización con cuestiones disruptivas para el *mandato fundacional* de la educación primaria de jóvenes y adultos. En palabras de Berger y Luckmann, aquí acontecen los orígenes de los universos simbólicos que ordenan y legitiman los órdenes sociales.

Quizás el aspecto más interesante para vincular con la educación primaria de jóvenes y adultos, se encuentra en lo que estos autores denominan internalización de la realidad por parte de los individuos. La internalización se origina cuando un hecho social objetivo, que es una manifestación de los procesos subjetivos de otro, se vuelve subjetivamente significativo para mí. La internalización constituye la base para la comprensión de los propios semejantes y para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social. Berger y Luckmann afirman que la *socialización primaria* es la inducción amplia y coherente de un individuo a una sociedad, en este caso, sucede en la familia quien se encarga de jerarquizar los aspectos del mundo según el lugar que ocupan en la estructura social y de acuerdo con sus trayectos biográficos. Luego, señalan otra instancia de socialización que llaman *secundaria* que es la internalización de submundos institucionales y es la adquisición del conocimiento específico de roles y, al mismo tiempo, involucra la identificación con el rol y las normas apropiadas.

Estos elementos conceptuales nos permiten indagar en las modalidades de apropiación de los sujetos respecto de la educación primaria, para saber cuál es el grado de internalización de un submundo institucional que conocían por pertenecer a una

sociedad, pero con el que no tenían un contacto como practicante de esa institución. La escuela primaria se anexa a otros submundos institucionales, en especial el barrio y el trabajo, que permitan a los sujetos encauzar sus biografías y otorgar significados a sus acciones más cotidianas, más allá de su entorno inmediato.

Las alumnas y los alumnos amplían su horizonte de significación pero, en algunos casos, se producen confrontaciones –en la socialización primaria la realidad se aprehende como inevitable– con los universos simbólicos emergidos en otros ámbitos. Además perciben claramente los nuevos roles a desempeñar como alumnos y aquel que juega el docente, encargado de ser un agente socializador mediante técnicas pedagógicas que sostienen un orden social; con el transcurso de la apropiación de la institución educación primaria, los sujetos verán cómo un nuevo horizonte simbólico se constituye como real y propio, a pesar de que requiera constantes legitimaciones por parte de ellos.

Para Berger y Luckmann, el vehículo más importante para el mantenimiento de la realidad es el diálogo porque reconstruye continuamente la realidad subjetiva; la mayor parte del mantenimiento de la realidad en el dialogo es implícita, no explícita. De esta manera, el lenguaje se torna en un elemento esencial porque objetiviza la experiencia y traduce al mundo en un orden coherente donde se ordenan todas las experiencias biográficas en proceso de desarrollo. Ahora bien, estas consideraciones presentan elementos que deberán ser cuestionadas para analizar la educación primaria de adultos. ¿Se puede pensar en una objetivación de la realidad a partir de experiencias biográficas que utilizan un lenguaje opaco y compartido solo con algunos pares? En las palabras de estos autores trasunta una creencia en la transparencia del lenguaje, propia de una comunidad que comparte los significados. También se infiere una valoración esencializada del diálogo como una búsqueda de acuerdos mediante la palabra –herramienta estructuradora de la experiencia–, sin presentar su carácter conflictivo, inarmónico, desarreglador, que también es una forma de entender la realidad social para algunos sujetos adultos. Indagar en los múltiples lenguajes que practican los sujetos y potenciar el carácter conflictivo del diálogo, como una manera de entender el conflicto y no perseguir la búsqueda de acuerdos consensuados, son trayectos de análisis para profundizar y que solicitan otros elementos conceptuales que no entregan los aportes de Berger y Luckmann en *La construcción social de la realidad*.

LA DESCONFIANZA

Erwing Goffman analiza las prácticas sociales desde la interacción, que la considera como la unidad fundamental de la vida social y la manera en que se organiza la experiencia de la vida cotidiana. Con las minuciosas descripciones que emplea en sus trabajos teóricos, en especial aquel que alude a las instituciones totales, inicia un juego de relaciones entre los aspectos que involucran a la microsociología y a la macrosociología. Toma la vida pública como una agregación de encuentros causales, espontáneos, surgidos de las actividades cotidianas; pero, al mismo tiempo que surgen, también se diluyen y continúan con el flujo de otras interacciones. De allí que defina al *encuentro social* de la siguiente manera.

Un encuentro social, por fin, “es una ocasión de interacción cara-a-cara que comienza cuando los sujetos se dan cuenta de que han entrado en la presencia inmediata de otros y que acaba cuando ellos captan que han salido de esta situación de participación recíproca”. En los encuentros, la presencia recíproca implica y exige un trabajo de pacto, de colaboración para mantener un centro de atención cognoscitiva, discursiva y visual compartida, lo que testifica y manifiesta al mismo tiempo la disponibilidad de los participantes (Wolf, 1994: 30).

De allí deviene su interés por estudiar la norma, en el interior de un análisis más amplio, como el aspecto que mantiene, estructura y sostiene el orden social; mientras que bajo una observación más particular, en las interacciones es donde la norma (o las leyes sociales) se manifiestan y los sujetos las actúan. Por lo tanto, la comunicación se pauta mediante reglas sociales acordadas entre todos los participantes de ese proceso que está comenzando en el primer encuentro cara-a-cara.

En este sentido, para estudiar los espacios de la educación primaria de jóvenes y adultos en La Plata y Gran La Plata, se puede considerar que las alumnas y los alumnos ingresan a otro encuentro social que los obliga a actualizar una serie de marcos propios de la educación primaria. Sin embargo, que carezcan de una constante puesta en escena de estos marcos, no quiere decir que los desconozcan totalmente, sino que por la vida en sociedad que desarrollan en otros espacios, además de sus recorridos

biográficos, saben cuáles son las reglas que tienen que respetarse en esos ámbitos. Para la mayoría de ellos, en la escuela o en los CEA, aquí comienzan una trama de nuevas interacciones con otros, en principio desconocidos, que no pertenecen a su mundo cotidiano más inmediato. Pueden conocerlos, *saber algo*, pero tal vez nunca se esforzaron por mantener un encuentro que les demande una participación recíproca. Aquí, es donde podemos observar inicialmente los modos en que los jóvenes y los adultos comienzan a representar una norma, en los ámbitos educativos institucionalizados, a entender qué se puede decir y hacer en la educación primaria y cuáles son los usos del tiempo y de los espacios permitidos.

La teoría social que plantea Goffman se ampara en el supuesto de la *buena voluntad*, en la *buena fe*, de los sujetos que participan de una interacción. Como la interacción es regulada, debe existir la cooperación entre personajes coherentes, que eludan todo intento de aprovecharse del otro, para así sostener la realidad social de las interacciones cara-a-cara. “Es el *umbral mínimo de sociabilidad* el que impone los personajes, autentifica las representaciones y que echa abajo a los individuos en cuanto actores que construyen impresiones” (Wolf, 1994: 66). La confianza es el precio exigido para poder interactuar y el honor opera como mediador entre las aspiraciones individuales y el juicio de la sociedad.

En el contexto histórico actual, donde situamos el análisis, se observa una resignificación de los lazos que vinculan a los sujetos con las instituciones. La educación primaria también padece una alteración de los sentidos sociales, que se creían inmutables, y aún se encuentra en una búsqueda que religue a los sujetos. Más aún, la educación primaria de jóvenes y adultos trabaja, en gran parte, con sujetos excluidos de la esfera del Estado y guardan cierto recelo de sus acciones directas. Si tenemos en cuenta esta observación de carácter macroestructural, la comunicación podría insinuar determinadas trayectorias analíticas que sugieran la posibilidad de interactuar (comunicarse) con otro sin reservar para este una adhesión a su buena fe. Habría que indagar en los espacios de educación de adultos en los procesos comunicacionales que se originan *a partir de, a pesar de y desde* la desconfianza. Esto, en cierta medida, relevaría la volatilidad de los acuerdos sociales actuales y la contingencia de las normas regulatorias de las interacciones.

Para el caso específico de los CEA, si bien no llega a ser una constante, es oportuno agregar más elementos de análisis –en principio de índole macroestructural– que partan desde la ausencia de confianza entre los sujetos que intervienen allí. En estos ámbitos, gran parte de ellos ubicados en la periferia de la ciudad, los jóvenes y los adultos perciben las diferencias sociales que existen entre ellos y algunos compañeros producto de la forma de intervención territorial que posee el Estado para estos grupos sociales. Que unos cuenten con un beneficio estatal que otros no poseen, genera un ambiente de suspicacias que llevó en varias oportunidades, según el relato de las docentes, a que algunos alumnos dejen de concurrir a clase por *llevarse mal* con un compañero. Además, insistir en la preeminencia de la confianza y la buena voluntad –o lo esperable de la acción del otro y la confianza en que actuará de una determinada forma–, como marco de las interacciones entre las alumnas y los alumnos, en términos político-estratégicos, tendría la consecuencia indeseable de romantizar estos sectores sociales y no llegar a percibir sus contradicciones.

En otro orden, para esta perspectiva teórica, “los encuentros se forman y se extinguen dentro de una red de relaciones de poder y de formas institucionalizadas que trascienden la contingencia de las situaciones interaccionales” (Wolf, 1994: 30-31). Además, en los textos de Goffman tampoco se observa un análisis crítico de las relaciones de clase que estructuran una sociedad; por lo tanto, no hace una conceptualización del poder que deriva de la posesión de los medios de producción, sino de aquel que nace de la manipulación del material simbólico, el poder de la persuasión que los sujetos utilizan en las situaciones diarias (Wolf, 1994: 90). Es posible inferir, al menos, que en estos términos el conflicto nunca es rupturista y que el orden social se mantiene por la relativa estabilidad de las convenciones que permiten un marco común para los encuentros cara-a-cara. Así lo que se puede romper es el marco de interacción lo que hace peligrar la interacción misma. En este sentido, habrá que desentrañar la aceptación de la desigualdad y la legitimación de los procesos de exclusión que la educación, como sistema formal, generó en su momento con las alumnas y los alumnos adultos.

Un elemento que tampoco debe obviarse radica en que definir una situación de interacción implicaría tener un amplio conocimiento de nuestros contextos y la subjetividad que generamos a partir de ellos; seríamos conscientes del marco que

distingue el episodio y sus contenidos de otras realidades sociales cercanas, en nuestro caso la educación primaria de jóvenes y adultos en La Plata y Gran La Plata, y cualificar a los sujetos de acuerdo con el rol que encarnan. Esta consideración, para nuestros intereses, poco agregaría a la preocupación por la constitución de la subjetividad de las alumnas y los alumnos porque elude la atención de las estructuras internalizadas y cómo estas ayudarían a conformar una práctica gracias a los emergentes que unos sujetos tomaron indirectamente como propios y los ponen en juego en un ámbito escolar específico.

Resulta interesante atender la cuestión del *self*, tan cercano a las preocupaciones de la sociología interpretativa, para entender los aspectos subjetivos de los jóvenes y los adultos. En nuestro contexto y en el tiempo histórico actual, sería oportuno considerarlo como una tensión entre el yo (la parte creativa, el deseo y la voluntad) y el mí (la parte social, el deber ser incorporado). Ahondar en esta dimensión entregaría cuestionamientos a las prácticas, sobre todo para discutir el deber ser con el insistirían los docentes –y esperan que los alumnos incorporen– que puede llegar a confrontar con el deseo y la voluntad real de los jóvenes y los adultos.

LA RACIONALIDAD AFECTIVA

La contradicción individuo- sociedad, como un modo de poner en evidencia la relación entre sujeto y estructura social, es fundante para el campo de estudio de la psicología social. De esta manera, es posible definir una psicología social *en* las organizaciones que analiza las interacciones entre los individuos en un ámbito específico y sus efectos acerca de la configuración del mundo interno de cada uno de ellos (Schvarstein, 1994: 23). Otro enfoque señala una psicología social *de* las organizaciones que tiene por objeto el estudio de las organizaciones como dominios fenoménicos de interacciones específicas. Además implica un ECRO (esquema conceptual referencial y operativo) que contenga explícitamente una representación del ámbito organizacional y debe articular en sus interacciones el concepto de organización con los de institución, grupo e individuo (Schvarstein, 1994: 24).

Para Leonardo Schvarstein, la institución es un cuerpo normativo jurídico-cultural compuesto de ideas, valores, creencias y leyes que determinan las formas de intercambio social en un contexto histórico específico. En definitiva, las instituciones están ancladas en lo establecido y se posicionan como las normas dominantes que sostienen el orden. Así para entender el cambio social, es necesario reconocer la presencia de una fuerza instituyente erigida como protesta y como negación de lo instituido.

El cambio social resulta de la dialéctica que se establece entre lo instituido y lo instituyente. La fuerza instituyente que triunfa se instituye, y en ese mismo momento, por el simple efecto de su afirmación y consolidación, se transforma en instituido y convoca a su instituyente.

Las instituciones caracterizadas de esta manera son abstracciones. Las organizaciones son su sustento material, el lugar donde aquellas se materializan y desde donde tienen efectos productores sobre los individuos, operando tanto sobre sus condiciones materiales de existencia como incidiendo en la constitución de su mundo interno (Schvarstein, 1994: 27).

Las organizaciones están atravesadas por muchas instituciones que definen aspectos de las interacciones que se establecen en su interior. Para esta perspectiva, es necesario reconocer el carácter de construcción social que tienen las organizaciones, verlas como un conjunto ordenado y estructurado de preceptos (imagen perceptiva).

En este sentido, la educación es la institución que tomamos para nuestro caso de análisis, que presenta un sistema regulado de normas. La escuela y los CEA son la organización que establece las mediaciones entre los sujetos y la sociedad en general. Por caso, debemos señalar que en la organización que tomamos como unidad de análisis se puede observar el atravesamiento de varias instituciones: familia, amistad, trabajo, política, barrio, entre otras. Resulta imposible consentir una suma de interrogantes que eviten cuestionar los sentidos que estas instituciones *depositan* en los ámbitos de la educación de adultos. Más aún, cuando una significación puede generar cierto tipo de interacciones promovidas por una institución determinada –según esta perspectiva– que ocasione el abandono de la escolarización por parte del sujeto y refuercen el proceso de desigualdad social.

Será necesario un relevamiento más sistemático del que venimos realizando para lograr establecer diferencias en la constitución del mundo interno de los sujetos que asisten a la escuela de jóvenes y adultos y de aquellos que concurren a los CEA. Sin embargo, podemos arriesgar que en estos últimos son más frecuentes, entre los individuos, aquellas interacciones que emergen de las modalidades de intervención territorial que cuenta el Estado para estas zonas periféricas de La Plata. Por ejemplo, si en un grupo de alumnos hay una cantidad importante de beneficiarios de planes sociales, la modalidad operatoria del mismo estará claramente impregnada por la institución Estado y la política.

La psicología de las organizaciones afirma que la organización se constituye en la comunicación y que los grupos lo hacen mediante la interacción, para ello la participación de los individuos en los grupos y las organizaciones se estructura mediante el desempeño de roles. “En un sentido amplio, el rol puede definirse como una pauta de conducta estable, constituida en el marco de reglas también estables que determinan la naturaleza de la interacción” (Schvarstein, 1994: 47). Este aspecto que señalamos aportaría elementos para conceptualizar la *actuación* del docente que trabaja en la educación de jóvenes y adultos, cómo asume su rol y con qué perspectiva ético-política. Además, para atender las modificaciones del contexto y abandonar las posturas esencializadas acerca de la educación, se debe indagar en la adjudicación del rol que las alumnas y los alumnos le otorgan a estos sujetos más allá del poder –no menor– de la evaluación y de la certificación de sus saberes.

Para culminar con la psicología de las organizaciones, esta perspectiva sistémica propone ahondar en el señalamiento de una *racionalidad dominante* que ocasiona un conflicto en el interior de una organización. Schvarstein propone una caracterización de las racionalidades: política, afectiva, técnica, económica, ideológica, estructural (Schvarstein, 1994: 43). Aquí, tal vez, podamos encontrar algunos indicios para enmarcar a gran parte de los conflictos, que se ocasionan en la educación de adultos, bajo la racionalidad *afectiva* (sobre todo en su capacidad para la integración de los afectos). Varias observaciones y entrevistas realizadas, nos permiten argumentar la necesidad de lograr un espacio afectivo, sensible, amable para que jóvenes y adultos

continúen con sus estudios primarios. Una alteración, en este sentido, implicaría una ruptura de sus trayectos escolares que se están recomponiendo lentamente.²³

LA INTERPELACIÓN DEL MEJOR TRABAJO

La preocupación por la reproducción de las condiciones de producción es central para dimensionar los aportes conceptuales de Louis Althusser. Este intelectual buscaba indagar en la comprensión del establecimiento de un orden social capitalista y, en este sentido, indagar en la reproducción de los medios de producción de parte de las clases dominantes. Se pregunta, luego, por la reproducción de la fuerza de trabajo que se logra mediante el salario, que no solo está determinado por necesidades de tipo biológico sino que intervienen otras de carácter histórico de los sujetos que componen la clase proletaria. El desarrollo de las fuerzas productivas, en un momento determinado, requiere de una calificación y, por lo tanto, debe ser reproducida como tal; este proceso ya no se origina en el lugar de trabajo, sino que la reproducción de la fuerza de trabajo ocurre mediante las prácticas del sistema educativo capitalista. En la escuela se aprenden un conjunto de habilidades que son utilizables directamente en los distintos puestos de la producción, además de las reglas del orden establecido por la dominación de clase.

Enunciando este hecho en un lenguaje más científico, diremos que la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su

²³ Para trabajos posteriores quedará pendiente la ocasión para ampliar las investigaciones, en una línea de trabajo que pondera algunos de los componentes desarrollados por la psicología social, en especial la que alude a la racionalidad afectiva. Como observamos en el capítulo anterior, si bien es preciso reconocer que las perspectivas son diferentes y reservan otros puntos de anclajes, la sociología posmoderna desarrollada por Michel Maffesoli, donde el “estar juntos” y el raciovitalismo son elementos constitutivos de lo social, donde lo sensible ya no es un factor secundario en la construcción de la realidad. En esta perspectiva, lo social se constituye a partir de emociones comunes o de placeres compartidos que manifiestan los individuos nómades. El “cuidado de sí” puede considerarse como garante del equilibrio social. Los vínculos tienen el origen en el cambio, en el deseo de “otro lugar”, el “escapismo”, en lo precario. La vida errante es la expresión de una relación con los otros y con el mundo menos ofensiva, algo lúdica y se apoya en la intuición de lo efímero. Mientras que el conflicto surgiría a partir de los intentos de las instituciones de ansiar regular el nomadismo de los sujetos o bien de querer anclar los placeres y los goces del presente dentro de un proyecto a largo plazo (Cfr. Maffesoli, 1997; Maffesoli, 2005).

calificación sino, al mismo tiempo, la reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión, a fin de que aseguren también “por la palabra” el predominio de la clase dominante.

En otros términos, la escuela (y también otras instituciones del Estado, como la Iglesia, y otros aparatos como el Ejército) enseña las “habilidades” bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su práctica (Althusser, 1970).

Para entender la reproducción de la ideología dominante, Althusser propone el concepto de aparato ideológico del Estado que operan mediante la ideología, diferenciándolos de los aparatos represivos del Estado que funcionan a partir del ejercicio de la violencia. Estos últimos tienen un alcance temporal limitado: no se puede estar reprimiendo constantemente a la sociedad. En cambio, los aparatos ideológicos del Estado tienen un margen de acción más amplio, en el tiempo y en el espacio.

En el ámbito de la educación primaria de jóvenes y adultos podemos recuperar algunas pistas de análisis surgidas de estos aportes. Solo si tomamos una perspectiva rígida, en una dirección althusseriana, podemos afirmar que este conjunto de alumnas y alumnos pertenecen al conjunto de seres humanos que la producción capitalista desplazó hacia los márgenes, en algunos casos, o bien que se encuentran en la escala más baja de la calificación laboral (por no hablar de todos aquellos que ni siquiera llegan a constituir el *ejército de reservas*). Además, es posible observar que han recibido los influjos de otros aparatos ideológicos del Estado (Iglesia, política, medios de comunicación, organizaciones sociales, salud pública, entre otros) pero que la educación primaria los terminaría de constituir como habitantes de una nación. Habría que ahondar en las modalidades y los influjos que los jóvenes y adultos recibieron de los múltiples aparatos estatales para aceptar resignadamente su condición social.

En otro orden, la segunda parte de la exposición de Althusser vinculada con una teoría de la ideología rompe con las líneas teóricas que el marxismo venía utilizando, hasta ese entonces, para cuestionar la reproducción de la sociedad. De manera provocativa, Althusser sostiene que la ideología es una representación de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia. No se

trata de una representación de las condiciones reales del mundo de los hombres, sino de la relación imaginaria que ellos mantienen con estas y que se manifiesta en la ideología. Así, la ideología tiene una existencia material, que obliga al individuo a adoptar el comportamiento práctico propio del aparato ideológico, el cual eligió *libremente*. Por lo tanto, no hay práctica sino por y bajo una ideología; no hay ideología sino por el sujeto y para los sujetos (Althusser, 1970).

La ideología interpela a los individuos como sujetos. Todos somos siempre ya sujetos (incluso antes de nacer) que practicamos los rituales del reconocimiento ideológico que garantizan que somos sujetos concretos, inconfundibles. Los sujetos, ante la preeminencia de la práctica interpelatoria, viven sin imposiciones las evidencias que la ideología promueve, y aquí se puede observar una de sus funciones: el reconocimiento y, su contrario, el desconocimiento (Althusser, 1970).

Para el campo de comunicación/ educación, el sintagma “la ideología interpela a los individuos como sujetos” es fundamental para analizar, en nuestro caso, la educación primaria de jóvenes y adultos. Las observaciones y las entrevistas realizadas indican que los sujetos reconocen en la interpelación que hace la escuela la posibilidad de alcanzar un trabajo mejor remunerado. Es decir, quieren terminar con sus estudios porque confían en la percepción, que con la certificación de sus conocimientos otorgadas por el Estado, de un ascenso social. Pero todo esto resulta paradójico: es el mismo Estado quien desarticula gran parte de las posibilidades reales de la movilidad de ascenso social para estos sectores sociales. La ideología, por lo tanto, construyó las evidencias para que este proceso sea vivido sin cuestionamientos por los sujetos, o bien para que sus aspiraciones se construyan dentro de un universo acotadísimo de posibilidades. Los testimonios de las alumnas y los alumnos, en este sentido, indican las justificaciones de sus razones para culminar la escuela primaria y lograr otro tipo de trabajo: “quiero dejar de cuidar los chicos de mi prima”; “entrar como limpieza en un hospital”; “ser policía”; “dejar el carro porque no da para más”; “me gustaría entrar como ayudante de panadería”; entre otros. Las afirmaciones señalan que los sujetos perciben que estarían mucho peor si no llegaran a concurrir a la escuela que sus horizontes serían cada vez más restringidos y porque todavía opera en las memorias colectivas una ilusión de mejora de sus condiciones de vida.

Los docentes, en tanto agentes de un aparato ideológico del Estado, también buscan interpelar desde la relación educación/ trabajo a los alumnos para que eviten abandonar sus estudios. Así es cómo anhelan constituir a los individuos en sujetos de la educación primaria, para que los jóvenes y los adultos practiquen los rituales que la ideología vivida en ese momento les permite y adhieran a las significaciones sociales que el reconocimiento ideológico permite emerger.

Sin un afán pretencioso, la comunicación, como un campo de estudio, puede cuestionar los *engranajes* del proceso de interpelación en la educación primaria de jóvenes y adultos en este contexto social. Como se señaló en los capítulos anteriores, los antecedentes de investigación en estos ámbitos señalan que, a principios del siglo pasado, los sindicatos y las organizaciones obreras anarquistas, localizadas en los centros urbanos, buscaban interpelar al individuo –inmigrante o trabajador poco calificado– para que se constituya en un sujeto político que pudiera reclamar ante la explotación capitalista. En la década del 60, determinados planes de gobiernos de algunos países latinoamericanos y los incipientes movimientos sociales pretendían interpelar al individuo campesino o trabajador rural migrante hacia las grandes ciudades, para que se constituya como un sujeto que denuncie la opresión surgida de la transformación capitalista, ahora industrial, en el marco de la Guerra Fría. Ahora, bien, ¿qué sujeto se pretende constituir desde la educación primaria de jóvenes y adultos en La Plata y Gran La Plata, en un contexto histórico que fomentó la desmovilización y pulverizó las redes sociales? En este gran interrogante macro se encuentran condensados los aportes que se puede realizar desde el campo de la comunicación para indagar en la subjetividad del alumno/a, saber cuáles son los reconocimientos ideológicos que toman de la educación y qué formas de politicidad nueva se están edificando en estos espacios. Claro que para ello será necesario abandonar la rigidez de los aportes althusserianos, que ubican al determinismo económico como el fundamental de todos los determinismos sociales, y mixturar con otras variables de índole cultural.

LAS PRÁCTICAS DEL SER ALUMNO

La teoría sociológica de Pierre Bourdieu ubicó en un primer plano de análisis los mecanismos de dominación simbólica que garantizan la reproducción de un orden social determinado. Las preguntas fundantes de la mayoría de sus trabajos son las siguientes: ¿cómo están estructuradas –económica y simbólicamente– la reproducción y la diferenciación social? ¿Cómo se articulan lo económico y lo simbólico en los procesos de reproducción, diferenciación y construcción del poder? (García Canclini, 1990: 14). Si bien comparte algunos fundamentos con la perspectiva althusseriana, como concebir que la sociedad esté estructurada en clases y que las relaciones entre las clases son de luchas, se aleja a partir del lugar que le otorga a lo simbólico en la constitución de relaciones de diferenciación y de distinción entre las clases sociales. Por ello, se deben estudiar las clases sociales no solo por cómo participan en las relaciones de producción, sino también por cómo viven en el barrio que habitan, por los deportes que practican, por el modo que cocinan y por la forma en que lo comen, etc. Así, el determinismo económico no puede ser el único para explicar los modos de constitución de lo social.

Para explicar la articulación entre la superestructura y la estructura, entre lo social y lo individual, Bourdieu entrega el concepto de *campo* para observar que la sociedad se constituye a partir de la presencia de múltiples campos, donde los agentes intervienen. El campo se caracteriza por la presencia de un capital común (habilidades, creencias, símbolos, etc.) y la lucha por su apropiación. Quienes dominan un capital acumulado adoptan estrategias de conservación y ortodoxia, mientras que quienes aspiran a tenerlo eligen las estrategias de subversión y heterodoxia (Bourdieu, 2003: 121).

En este sentido, si inscribimos a los espacios de educación primaria de jóvenes y adultos en el interior del campo social, podemos encontrar –en permanente tensión– las prácticas de los docentes que aspiran a concebir la educación como un escenario que anhela la transformación social y las de aquellos que sostienen sus intervenciones en el marco de un carácter compensatorio de la educación ante las desigualdades sociales. Señalamos esta disputa porque quizá sea la más estructural de todas aquellas que constituyen al campo que venimos problematizando. Además permite, en términos de

futuras indagaciones, trascender aquella contienda entre los docentes que se mantienen en la ortodoxia de lo que deberían ser las prácticas escolares y la heterodoxia de los docentes más renovadores en sus intervenciones escolarizadoras.

Las alumnas y los alumnos también promueven disputas en una escala micro. En las observaciones efectuadas, por ejemplo, es posible encontrar prácticas discursivas y corporales que problematizan el capital que los docentes ponen en juego en el ámbito educativo y que ellos lo cuestionan desde las múltiples prácticas que realizan en otros escenarios, pero que configura sus esquemas de percepción. Esta contienda es relativamente débil porque el alumno, sobre todo el adulto y no tanto el joven, todavía le confiere el carácter legitimador al agente docente de todo lo que se representan como educativo.

En otro orden, mediante el concepto de *habitus*, Bourdieu reconstruye el proceso por el cual lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas. El *habitus* es producto de las estructuras objetivas, y genera prácticas individuales, otorga esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción, que sistematiza el conjunto de prácticas otorgándole coherencia (García Canclini, 1990: 34). De todas maneras, cabe considerar que el *habitus* nunca ocasiona las mismas prácticas, sino que permite un conjunto de prácticas levemente estereotipadas. La práctica es visible, el *habitus* no: este habla mediante la práctica. La práctica es la ejecución de una música que no tiene una partitura visible, sino que está internalizada (*habitus*) (Bourdieu, 2008).

Para el ámbito que venimos trabajando, la noción de *habitus* entrega la oportunidad de preguntar acerca de los modos de constitución del sujeto joven y/o adulto y cuáles son los esquemas de percepción que tienen de la educación primaria. Sí es posible afirmar que hay un abanico de prácticas que los sujetos llevan adelante a partir de lo que consideran como realizable en la escuela. En primer momento, la disposición del espacio denota la valoración casi excesiva de la formalidad y la aceptación sin grandes contratiempos de la acción pedagógica destinada a instalar el arbitrario cultural (Bourdieu, 1998: 45). En segundo momento, los alumnos practican un repertorio de acciones propias del ámbito escolarizado, pero que si fueran observadas sin el contexto áulico –inclusive por ellos mismos– podrían ser juzgadas como *infantiles*, por ejemplo: hacerse bromas, gestos risueños, tirarse papelitos entre sí,

convidarse golosinas, copiarse las tareas, entre otras. Las alumnas y los alumnos saben que este conjunto de prácticas son exclusivas del espacio escolar, por esta razón, allí las desarrollan.

Un cambio de enfoque que la comunicación tendría que proponer estaría signado por el reconocimiento de las disputas que los adultos desarrollan en otros campos, a partir del capital acumulado en la escuela primaria y de las prácticas culturales que allí se promueven. De esta forma, todos los interrogantes irían un tanto más lejos que los instalados por los posicionamientos reproductivistas, para así fundamentar trayectorias de acción y perspectivas teóricas que anhelan la transformación social en detrimento de una educación compensatoria para los adultos. Esto bajo ningún punto de vista pretende desconocer la injerencia de la violencia simbólica como una de las formas más silenciosas de naturalizar las desigualdades sociales y de licuar las asimetrías propias de cualquier proceso comunicacional.

LA SILLA, EL CUADERNO, EL EXAMEN

La forma de concebir la sociedad moderna que tenía Michel Foucault era considerarla como un tipo de prisión continua, que se encuentra en todos los órdenes de la vida: desde las cárceles de máxima seguridad, la policía, los maestros, etc. son potenciales reguladores de los comportamientos de los sujetos para que no se aparten del orden establecido. Es decir, todo se encuentra conectado mediante la vigilancia de unos seres humanos a otros para lograr la normalización generalizada. De ahí, el interés de Foucault por estudiar minuciosamente la institución-prisión que vuelve dóciles a los individuos por un trabajo preciso que realiza sobre los cuerpos.

El panóptico –un modelo arquitectónico de cárcel con un solo centro de vigilancia que domina visualmente todo el panorama y calabozos individuales– es la representación más acabada de la modalidad del disciplinamiento moderno. Para lograr ese control, en el panóptico solo es necesario un agente porque el individuo en su celda sabe que lo están vigilando y cualquier conducta anormal bastará para que sufra un castigo. La cárcel se arroga la exclusividad de individualizar al desviado, manejar

coercitivamente su tiempo y espacio y ejercer el dominio sobre su cuerpo (Foucault, 2000: 234).

Por lo tanto, el poder disciplinario no tiene como objetivo sacar y retirar, sino que genera dispositivos para enderezar conductas.

No encadena las fuerzas para reducirlas; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas. En lugar de plegar uniformemente y en masa todo lo que le está sometido, separa, analiza, diferencia, lleva sus procedimientos descomposición hasta las singularidades necesarias y suficientes. “Encauza” las multitudes móviles, confusas, inútiles de cuerpos y de fuerzas en una multiplicidad de elementos individuales [...]. La disciplina “fabrica” individuos; es la técnica específica de un poder que se da a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio (Foucault, 2000: 175).

Para el espacio que venimos analizando, podemos sostener de manera esquemática que la escuela primaria para jóvenes y adultos y los CEA son instituciones que fueron diseñadas para controlar a sujetos *anormales*. Si bien la afirmación suena un tanto fuerte, lo enunciaremos para continuar con la perspectiva teórica de Foucault: los jóvenes y los adultos no tienen un *ingreso normal a la cultura* porque carecen de un desarrollo fehaciente de la lectoescritura, además de la certificación estatal de sus saberes, y en este sentido la escuela y los CEA son una modalidad más de la ortopedia social para encauzarlos en la sociedad. Persistir en esta dirección implicaría validar el carácter de una política educativa compensatoria para este tipo de sujetos, sin reconocer las trayectorias biográficas que los *destinaron* hacia estos espacios. Por otra parte, por ejemplo, quedarnos anclados en la anormalidad suscitada por una práctica de lectoescritura poco desarrollada, significaría desconocer el poder de las oralidades secundarias, producto de la cultura mediática, como uno de los rasgos constitutivos de la sociedad actual. Asimismo, el desafío es invertir el análisis: comprobar cómo los medios de comunicación se tornan agencias de control social que, cruzados con las biografías escolares de las alumnas y los alumnos, instalan modelos coercitivos silenciadores del cambio de su situación cotidiana.

El dispositivo escolar promueve un control de los cuerpos que los sujeta a un mobiliario específico. En todos los espacios, la atención está centrada en el pizarrón y, al costado, está el lugar destinado al docente. La modalidad se reitera en gran parte de los ámbitos que funcionan en los edificios construidos para la educación primaria, mientras que en la mayoría de los CEA el pizarrón sigue en el centro y la ubicación de los alumnos es más dispersa. Aún así, las alumnas y los alumnos se someten a disponer de sus cuerpos en una silla y la mirada fija en sus cuadernos o en la figura docente. Todos aceptan las reglas de funcionalidad que el espacio arquitectónico les impone. Una salvedad tiene que señalarse en el caso de los CEA, donde los alumnos se levantan de la silla sin pedir permiso, salen afuera a hablar por teléfono, a la cocina a preparar el mate o a recibir a alguien que los vino a consultar por algún tema; así están el tiempo que necesitan y luego se reintegran con el desarrollo de la clase.

Los medios del buen encauzamiento (la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen) accionan sobre el espacio de la educación primaria de jóvenes y adultos, algunos de ellos más morigerados que otros, pero conjugados siempre están presentes (Foucault, 2000: 175-198). La vigilancia jerárquica, en su forma más visible, la ejerce el docente quien se encarga de observar el actuar de sus alumnos, aunque siempre intenta hacerlo desde un tono amable y cordial. En algunos docentes, la sanción normalizadora ocurre mediante una afirmación destinada a señalar una inconducta pero nunca está asentada en las técnicas disciplinares de la amonestación o la expulsión; por otra parte, si los expulsan de estos espacios ¿qué otro lugar les queda para terminar con sus estudios de educación primaria? Por último, el examen es el medio que genera mayores sujeciones, porque representa el mecanismo que condensa la acreditación de sus saberes y el no poder sortearlo implica verse expuestos ante sus pares y el docente. Para los fines de nuestros interrogantes, es interesante analizar cómo la superación de un examen genera disposiciones subjetivas que ubican a los jóvenes y los adultos en instancias de ansiar problematizar y/o modificar su entorno inmediato.

Para culminar con los aportes tomados de Foucault, en el trabajo que venimos desarrollando será necesario ahondar en las redes de poder que surgen de las relaciones que los sujetos generan en un espacio de educación de adultos y cómo la mirada de un par se transforma en un dispositivo de control social comunitario.

LA HIPÉRBOLE Y EL COMENTARIO DISLOCADO

En una posición teórica disímil a la de Foucault, se encuentran los trabajos de Michel de Certeau que proponen superar los anclajes amparados en el poder disciplinador de las instituciones sociales. Su interés estaba centrado en observar los tipos de operaciones realizadas por los sujetos que ubicaban en otro registro las significaciones impuestas por el orden dominante, sacando provecho de las mismas y así valerse de ellas en beneficio propio. De Certeau a estos modos de *valerse de* los llama *usos* que crean un espacio propio para usufructuar el orden imperante, con una creatividad y una inventiva propias (De Certeau, 1996: 36).

Para describir las formas de operar del poderoso utiliza el concepto de *estrategia* como el cálculo de las relaciones de fuerzas que se hace posible desde que un sujeto de poder y de voluntad resulta aislable. La estrategia postula un lugar como propio, delimita un ámbito, desde el cual administra las relaciones de exterioridad para instalar una relación de exterioridad: es un triunfo del lugar sobre el tiempo y es un dominio del lugar mediante la vista.

Las estrategias son pues acciones que, gracias al principio de un lugar de poder (la propiedad de un lugar propio), elaboran lugares teóricos (sistemas y discursos totalizadores) capaces de articular un conjunto de lugares físicos donde se reparten las fuerzas. Las estrategias combinan estos tres tipos de lugares, y tienden a combinar unos con otros. Privilegian pues las relaciones de lugares (De Certeau, 1996: 45).

En cambio, la *táctica* es la acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio, no tiene más lugar que el impuesto por otro. Por lo tanto, no cuentan con la posibilidad de totalizar al adversario, sino que aprovecha las ocasiones que le ofrece el tiempo y no guarda lo que gana en esa disputa con el otro. Necesita utilizar los espacios que el orden imperante descuida: la táctica es un arte del débil.

Las tácticas son procedimientos que valen por la pertinencia que dan al tiempo: en las circunstancias que el instante preciso de una intervención transforma

en situación favorable, en la rapidez de los movimientos que cambian la organización del espacio, en las relaciones entre momentos sucesivos de una “jugarreta”, en los cruzamientos posibles de duraciones y de ritmos heterogéneos, etcétera (De Certeau, 1996: 45).

Desde esta perspectiva, para entender el conflicto de los procesos comunicacionales basta señalar que las estrategias ponen sus esfuerzos en instalar un lugar para lograr el deterioro del tiempo; mientras que las tácticas ponen “sus esperanzas en una hábil utilización del tiempo, en las ocasiones que presenta y también en las sacudidas que introduce en los cimientos de un poder” (De Certeau, 1996: 45).

En el ámbito de la educación primaria de jóvenes y adultos, la estrategia está enmarcada por el Estado mediante la organización de todo el sistema escolar, instalado en todo el territorio de la provincia de Buenos Aires, en este caso en particular. Así emplaza un lugar específico para el desarrollo de las prácticas escolares, crea un espacio donde tienen que acontecer los procesos de escolarización. Genera un discurso totalizador del legado cultural que tiene que transmitirse para mantener el orden de una sociedad determinada, para ello instituye una estructura de inspectores y docentes quienes se encargan del dominio visual de todo el territorio, atentos a los movimientos de los alumnos adultos que habrá que *doblegar* para que se sometan a la retórica del discurso hegemónico. La generalización, en este caso, parece ser la figura retórica más empleada.

Por su parte, el concepto de táctica nos permitirá dirigir nuestros interrogantes en una dirección que complejice el carácter comunicacional y educativo de los espacios. En un número importante de las clases observadas, la modalidad de operación táctica ocurre en la relación entre los alumnos y el docente. (Esto no quiere decir que los docentes no empleen sus tácticas en circunstancias donde ellos sean los *débiles*, sino que para los objetivos de investigación propuestos resulta más interesante abordarlas desde el ejercicio que los alumnos emplean de las mismas). Ante un docente estricto con las inasistencias, se valen de excusas vinculadas con sus trabajos y las obligaciones que tienen en ellos para justificarse, a pesar de que luego le comenten a sus compañeros que lo ocurrido no fue tan real: más bien se trató de una exageración para evadir la reprimenda. La hipérbole, como figura retórica, corre el centro de atención y lo ubica en

el plano de la necesidad de salir prontamente de esa situación incómoda y plegarse en la dinámica de la práctica escolarizadora.

Cuando el discurso escolar se aleja demasiado del mundo de los alumnos o se torna una enunciación rigurosa de todo aquello que *debe ser*, sobreviene el comentario dislocado que establece un quiebre en toda la clase que obliga a un nuevo recomenzar por parte del docente. Este comentario se encuentra fundamentado por experiencias de los propios jóvenes o adultos que se instalan en los poros del legado cultural que la escuela pretende transmitir, así deslegitiman la palabra docente al correrla del eje de lo políticamente correcto. También las acotaciones de tinte sexual, elípticas, nunca expresadas en su totalidad, provocan un clima de carcajadas generalizadas en todo el grupo alterando la clase: devienen las respuestas fugaces entre los integrantes del aula, donde nadie quiere quedar en evidencia ante su grupo de pares, ya sea por su falta de experiencia o bien por no elevar la apuesta frente a un cuestionamiento de su compañero.

Ante un discurso que pretende ser universal, los adultos especialmente necesitan vincularlo con su mundo vida inmediato. Si esto no llegara a ser posible debido a la acción educadora, para salir del paso o, mejor dicho, enfrentar la situación desde otra óptica utilizan palabras que provienen del campo semántico que el docente ansía oír. De esta manera, generan una ilusión del aprendizaje internalizado, cuando más bien se trató de una apropiación ficticia, que también representa un componente educativo aunque sea totalmente diferente al propuesto por la docente.

En la misma dirección, las constantes salidas del aula para fumar, llamar por teléfono, despedir a un conocido, se enredan la relación dialéctica del poder y la resistencia que este genera. Estas ocasiones se aprovechan cuando se presentan, como una manera de salir del agobio del encierro propuesto por la tecnología disciplinadora de la escuela. Significa un desviar la mirada vigilante del docente del territorio dominado. Usuarios del tiempo, pero no del espacio, los jóvenes y los adultos que concurren a estos ámbitos buscan imprimirle el ritmo a la educación primaria.

Para ampliar los interrogantes habrá que indagar cuánto tienen de formativo estas modalidades de acción y cómo pueden hacer emerger otras significaciones sociales que construyan redes de solidaridad en los contextos devastados de los actuales cazadores furtivos.

EL ABANICO DE REPRESENTACIONES

Cornelius Castoriadis realiza una crítica a la visión funcionalista que explicaba la existencia de las instituciones por la función que cumplían en la sociedad y por su papel en la economía en el conjunto de la vida social. Esta perspectiva que consideraba a las instituciones, en todo el amplio espectro de la vida moderna, estaban destinadas a satisfacer las necesidades del hombre. Reconoce que las instituciones cumplen unas funciones vitales en la sociedad, pero lo cuestionable es que fueran reducidas solo a ello. Basta agregar que la sociedad no puede existir si no satisface unas necesidades determinadas y, además, ella se encarga de definir nuevos modos de responder a esas necesidades, como también de generar nuevas necesidades.

Todo lo que se presenta en el mundo está ligado a lo simbólico. Las instituciones solo pueden existir en una red simbólica, que unen a significados con ciertos significantes que terminan por generar algún tipo de consecuencia o vínculo para un grupo o toda la sociedad (Castoriadis, 1999: 201). Estos símbolos se construyen sobre los restos de los andamiajes simbólicos precedentes y utilizan sus restos para erguirse nuevamente: nada se crea ex nihilo.

Castoriadis introduce lo imaginario como un elemento para analizar lo indeterminado en la sociedad, todo aquello que no cabe en los esquemas del determinismo funcionalista. El imaginario supone la capacidad de inventar, desplazar los sentidos, de ver en una cosa algo que *no es*, de plantear relaciones que *no son*.

Más allá de la actividad consciente de institucionalización, las instituciones encontraron su fuente en lo imaginario social. Este imaginario debe entrecruzarse con lo simbólico, de lo contrario la sociedad no hubiese podido “reunirse”, y con lo económico-funcional, de lo contrario no hubiese podido sobrevivir. [...] La institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario (Castoriadis, 1999: 227-228).

Por lo tanto, el imaginario es un elemento que otorga funcionalidad a cada sistema institucional su orientación y determina las elecciones y las conexiones de las

redes simbólicas de acuerdo con una época histórica. Es un significado-significante central, soporte de las articulaciones y de las distinciones de lo que importa y de lo que no importa, “origen del exceso de ser de los objetos de inversión práctica, afectiva e intelectual, individuales y colectivas” (Castoriadis, 1999: 252).

Desde esta concepción de la vida social, igualmente arriesgaremos una suma de conjeturas a partir de los indicios recolectados en las observaciones y las entrevistas efectuadas para desentrañar el significado-significante de la educación primaria de jóvenes y adultos. La primera de ellas consiste en la representación que liga a la culminación de los estudios con una mejora en las condiciones laborales de los alumnos; ir a la escuela potenciaría –tal como lo afirmamos con anterioridad– la díada formada por el progreso-trabajo para invertir energías en ese ámbito. Sin embargo, el imaginario de ascenso social que tienen los sujetos excede las condiciones materiales de fundamentar ese ascenso. En situaciones concretas, terminar la escuela no garantiza percibir un mejor salario o lograr condiciones laborales más favorables. Las expectativas que se depositan en la educación trasvasan todos los símbolos que puede soportar en este contexto. En esta dirección, sería interesante indagar en los simbolismos vinculados con la educación formal que provienen de la conformación del Estado-nación argentino y que continúan operando actualmente en el imaginario social, junto con las resignificaciones de las identificaciones colectivas.

La segunda conjetura hace más visible el componente funcional y el componente imaginario de la institución escuela. En reiteradas afirmaciones, las alumnas y los alumnos sostienen que asisten para aprender a leer y así saber todo aquello que pueden estar firmando en alguna ocasión. Suponen que de esta forma podrán justificar su desconfianza ante todo trámite administrativo que pueda surgir por intermedio de algún organismo del Estado, o mantener la sospecha cuando según sus interpretaciones se produzca un perjuicio en su contra.

La última consideración que podemos realizar –al menos por el momento– para observar el carácter imaginario se encuentra en la *necesidad* que tienen alumnas y alumnos, aquellos que son madres o padres, en poder ayudar a sus hijos en las tareas escolares. El ámbito cotidiano completa el espacio público que propone la escuela y dota de mayores fundamentos para la constitución de la red simbólica de la educación

primaria. Se amplía el abanico de representaciones, en un primer momento exclusivas, que ligaban a la escuela de adultos con la adquisición de competencias de lectoescritura.

Las representaciones del progreso-trabajo, la lectura y la escritura como una forma de evitar los prejuicios y el apoyo a los hijos en sus tareas parecen constituir el sentido articulado, producto del imaginario, que los sujetos le confieren a la educación. Una apuesta de comunicación/ educación tendrá que observar en lo indeterminado para que los sujetos comiencen a preguntarse por qué unas significaciones son posibles en detrimento de otras. Solo de esta manera se podrá alcanzar la utopía de la autonomía: reconocer cuánto del discurso del otro está contenido en su propio discurso. No para negarlo directamente, sino para poder definir nuestras realidades y nuestros deseos.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1970.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas, *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1997.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude, *La reproducción*. México, Fontamara, 1998.
- Bourdieu, Pierre, *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.
- — —, *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires, Quadrata, 2003.
- — —, *Sociología y cultura*. México, Grijalbo, 1990.
- Castoriadis, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1 y 2. Barcelona, Tusquets, 1999.
- De Certeau, Michel, *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de Hacer*. México, UIA, 1996.
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI, 2000.
- García Canclini, Néstor, “La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu”, en Bourdieu, Pierre, *Sociología y cultura*. México, Grijalbo, 1990.
- Maffesoli, Michel, *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

- — —, *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*.
Barcelona, Paidós, 1997.
- Schvarstein, Leonardo, *Psicología Social de las organizaciones*. Buenos Aires,
Ediciones 5, 1994.
- Wolf, Mauro, *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra, 1994.

Capítulo 7. Las apuestas de la planificación y gestión de procesos comunicacionales en ámbitos de educación de jóvenes y adultos

PRESENTACIÓN

En el desarrollo expuesto, se han trabajado instancias que tienen una vinculación con la descripción de los múltiples ámbitos de educación de jóvenes y adultos, con momentos de análisis que problematizan la subjetividad de los jóvenes y otros que indagan en las prácticas que allí ocurren a partir de un conjunto reducido de teorías sociales. En esta ocasión, se intentará recuperar algunos elementos teóricos del campo de la comunicación, enfatizando en el contexto de la década del 60, momento donde se puede afirmar que se inicia la etapa fundacional del campo de comunicación/ educación. Además, en la misma línea, luego de establecer una mirada panorámica acerca de estas tradiciones del campo se identificarán aspectos que se infieren de experiencias de planificación e intervención en ciertos espacios de la educación primaria de jóvenes y adultos de la ciudad de La Plata.

Para especificar un poco más el escenario en que inscribiremos nuestras reflexiones –primero teóricas y luego en torno de experiencias de intervención–, la oportunidad de traer nuevamente a la discusión de ciertos ejes conceptuales se enlaza con la propuesta de Plangesco. Esto se logra a partir de la recuperación de determinadas líneas teóricas, conceptuales y políticas que guardan una relación con los interrogantes que se le realizan al campo material de la educación primaria de jóvenes y adultos. En este sentido, las políticas de comunicación en América latina estuvieron fuertemente arraigadas a la relación que se estableció entre comunicación y desarrollo. Al mismo tiempo, se deben retomar las experiencias de comunicación y educación popular que tuvieron como protagonistas a sujetos que formaban parte de organizaciones sociales e instituciones que pugnaban por instalar una nueva manera de estar y ser en el mundo. Dentro de ese marco contextual, se perciben zonas de contacto entre la planificación de procesos comunicacionales y la educación de jóvenes y adultos quienes, por trayectorias distintivas pero complementarias, anhelan la creación y la recreación de nuevos

significados mediante los cuales los sujetos generen relaciones en las que se constituyan individual y colectivamente. Se desprende de esta última consideración una noción de la planificación comunicacional ligada a una ética política que tenga como un horizonte la voluntad de cambio, como un ejercicio de la libertad: fundamento que, a la vez, también es contemplado por las tradiciones críticas latinoamericanas de la educación de adultos.

En cuanto a las experiencias de intervención en los ámbitos descriptos, se tratan de trabajos alojados en el marco institucional brindado por la cátedra de Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.²⁴ Por exceder ampliamente los objetivos propuestos para esta investigación, se optó por retomar determinados eventos/escenas que dieran cuenta de la complejidad que es inherente a las propuestas de intervención desde esta perspectiva, sin caer en la descripción minuciosa de todas y cada de las experiencias realizadas que dispararían otras líneas de trabajo diferentes a la expuesta en esta tesis. Así es como se mencionan indicios surgidos de la propia práctica que dan cuenta de un doble desafío: el primero radica en asumir la complejidad cultural que sedimenta lecturas hegemónicas, naturalizando el orden social dado, y que los propios sujetos toman como propias; el segundo consiste en revalidar la oportunidad de generar propuestas de intervención que resignifiquen los legados de las tradiciones más críticas, de acuerdo con las características de los contextos históricos actuales.

De alguna manera, entre ambos desafíos, mixturados por la recuperación de determinados aspectos fundacionales, trasunta la fuerte apuesta que se realiza al contenido ético-político de la línea de trabajo que venimos desarrollando en el campo de comunicación/ educación. Este contenido es una forma posible de imprimir directrices a las propuestas de planificación y gestión de procesos comunicacionales, porque puede habilitar nuevos modos de nombrar la experiencia social, en términos amplios, y así plantear otros modos de leer el mundo. En este sentido, ciertas configuraciones

²⁴ Para profundizar las dimensiones involucradas en experiencias de intervención desde esta perspectiva, sugerimos la lectura del Documento de Cátedra, “Encuadre de la práctica de campo. Cultura, comunicación y educación en ámbitos sociales”, FPyCS, 2010. Sintéticamente, mencionaremos que se trata de una experiencia formativa que realizan los estudiantes en espacios institucionales educativos (aquí se inscriben los CEA y las EGBJA), sociocomunitarios y mediático-tecnológicos. Se ordena en torno de tres grandes momentos: aproximación institucional, reconocimiento del mundo cultural de los sujetos y el diseño y la coordinación de una práctica educativa. En un número limitadísimo de encuentros, se hicieron radioteatros, programas de radio, radios-abierta, proyectos para construir una biblioteca, noticieros televisivos, pequeños micros audiovisuales, talleres de análisis de la realidad, entre otras.

históricas actuales fundamentan el imperativo estratégico del campo de comunicación/ educación, que obligan –aunque tal vez suene desmesurado plantearlo de esta forma– a abandonar las posturas de resistencia para construir otro tipo de articulaciones que anhelen una nueva construcción hegemónica.

Luego de estas consideraciones, mencionaremos que la línea expositiva de este capítulo recuperará, en primera instancia, algunas reflexiones que surgen del análisis latinoamericano de la comunicación, en especial del eje comunicación-pueblo. Con este sustrato teórico-conceptual, buscaremos indagar y problematizar las prácticas de comunicación/ educación en los espacios de educación primaria de jóvenes y adultos y vincular nuestras conjeturas con el escenario de la cultura mediática para arriesgar unas potenciales líneas de trabajo en este campo.

LA CULTURA DEL SILENCIO

Para intentar comprender los aportes del eje comunicación-pueblo, antes será necesario realizar determinadas alusiones al contexto histórico latinoamericano de la década del 60. De esta manera, se podrán entender los alcances de los aportes teórico-conceptuales del campo que impregnaron los estudios de comunicación por esos años, y además también permitirían recuperar elementos que doten de fundamentos transformadores a las prácticas de comunicación y educación.

En este sentido, en un mundo conformado por el bloque capitalista y el bloque comunista, la experiencia de la Revolución Cubana de 1959 significó un acontecimiento bisagra en toda América latina. Las tensiones de la Guerra Fría se instalaron abiertamente en el continente, donde a partir de la experiencia cubana, varios países de la región podían llegar a intentar generar sus propios sistemas de gobierno y el manejo de sus políticas económicas. Anteriormente existía un control territorial y político de parte de los Estados Unidos, quien monitoreaba las naciones latinoamericanas con su influencia notoria en los organismos supranacionales de gobierno.

La Alianza para el Progreso fue la respuesta de los Estados Unidos ante la posibilidad de que emergieran en el continente focos insurreccionales que tomaran como ejemplo el caso cubano. En efecto, se trataba de un importante plan de

modernización de las sociedades tradicionales y de ayuda a las economías latinoamericanas. Quería establecer nuevas formas de vinculación con los países de la región que trascendiera los apoyos a las oligarquías tradicionales y a las dictaduras militares. El Tercer Mundo en su conjunto estuvo bajo la influencia de los intentos de modernización. “Sus efectos concretos se hicieron sentir en tres áreas de aplicación: la planificación familiar [frenar la tasa de natalidad], la innovación en el campo y las nuevas tecnologías educativas. En todos esos ámbitos, la *difusión de actitudes modernas* ocupaba un lugar destacado” (Mattelart, 1993: 226).

Para lograr el estadio de modernización se debía alcanzar un grado de desarrollo de la sociedad, que, según Daniel Lerner, se obtenía a partir de generar en los individuos la capacidad de representarse a sí mismo en el papel del otro (*empathy*), con otras prácticas diferentes de las que posee hasta el momento. El cambio se lograba a partir del pasaje de una sociedad tradicional hacia una sociedad moderna.

El primer polo –negativo– concentra todas las desventajas: se trata de una sociedad, una cultura, una personalidad, estáticas, homogéneas, detenidas en el tiempo, regidas por un sistema único de valores en que las diversas instituciones están indiferenciadas, dominadas por valores que superan al individuo, tales como la tradición, lo mágico, la divinidad, los antepasados, lo sagrado [...] El otro polo reúne todos los triunfos para componérselas: la sociedad moderna se mueve por una transformación consciente y voluntaria; el cambio está institucionalizado: está, pues, dentro de la normalidad de las cosas, es exigido por la creciente aplicación de la ciencia y de la tecnología a todas las esferas de la vida social; los valores ya no se adscriben mediante la tradición ni se aceptan pasivamente, sino que están conformados según criterios de eficacia y de racionalidad por un individuo secularizado, libre de elegir (Mattelart, 1993: 218).

Los medios de comunicación jugaban un papel fundamental como agentes de desarrollo y promotores de conductas modernas, estimuladas por los modelos de consumo y de representaciones para arribar al estado de la sociedad moderna. Expresaban la modernidad y las pautas culturales que los sectores atrasados de América latina debían adoptar para mejorar sus condiciones de vida en todos los ámbitos. Difundir prácticas en los medios implicaba un alto grado de adhesión por parte de los

sectores campesinos, destinatarios últimos de estas macropolíticas que anhelaban ubicarlos en otro horizonte de futuro, cercano a los ideales innovadores de la urbanidad occidental. Basta mencionar por caso la introducción de tecnologías agropecuarias y de variedades de semillas, estrategias propuestas para obtener una mejor producción.

La televisión se convertía en el medio por excelencia destinado a elevar los índices de analfabetismo del continente que retrasaban el proceso de modernización. Esto se conjugaba, además, con la pretensión de reducir la tasa de natalidad de la población (Mattelart, 1993: 233). Sin embargo, los esfuerzos por disminuir el analfabetismo fueron insuficientes, a pesar de la introducción de programas televisivos y radiales predestinados a enclavar al conjunto de la población en los nuevos patrones culturales que la reconversión del sistema político capitalista exigía a los países de la periferia. De esta manera, el discurso del desarrollismo se instalaba mediante un paradigma conceptual generado por pares de significados opuestos, por ejemplo: desarrollado/ subdesarrollado, centro/ periferia y moderno/ tradicional.

Así es posible encontrar una cadena de significados que se desprende de lo anterior: pueblo pobre, pueblo atrasado, pueblo inculto, pueblo tradicional. El subdesarrollo era una condición mental del hombre latinoamericano, arraigado en su estructura psíquica, que poco tenía que ver con la desigualdad en términos económicos. Por lo tanto, se volvía necesaria la aculturación para construir nuevas representaciones y prácticas, licuar las memorias y las tradiciones, para instruir al pueblo en la nueva modalidad de la producción económica. Esos eran los fundamentos del atraso. Sin reconocer los contextos, las políticas de los países centrales buscaban implementarse con un supuesto de universalidad y transparencia, a partir del cual ese pueblo sería modelado de acuerdo con los criterios innovadores de la modernización.

Todo esto se amparaba en una noción de comunicación difusionista, la cual implicaba que una idea o práctica a ser adoptada por el pueblo emanaba desde un punto y se expandía, hasta llegar a todos los sectores de la población *atrasada*. En este aspecto, hay una creencia que el otro, por el solo hecho de exponerse ante la novedad, tomará como propia las nuevas representaciones que le ofrecen ya sea en un soporte televisivo o radial. Significaba, entonces, un abandono de las prácticas que el hombre y la mujer tenían de acuerdo con sus trayectos biográficos para adherir a aquellas que persuasivamente se imponían desde los medios masivos de comunicación. Las

principales críticas al difusionismo se basan en “su pretendida neutralidad y los tres supuestos que la legitiman: la comunicación engendra por sí misma el desarrollo; el crecimiento de la producción y del consumo de bienes y servicios constituye la esencia del desarrollo y desemboca en un reparto justo de la renta y de las oportunidades; la clave del aumento de la productividad es la innovación tecnológica, sin preguntarse a quién beneficia ni a quien perjudica” (Mattelart, 1993: 231).

Ante el carácter pretendidamente homogenizador del desarrollismo, las propuestas de Paulo Freire señalan las falacias de estas grandes estrategias políticas. Sobre todo porque indicaban que era posible construir un nuevo orden social y político sin caer en la adopción de estrategias asépticas e igualadoras de todo lo culturalmente diverso. En el medio de contiendas políticas consignadas en términos de “liberación o dependencia”, se originaron iniciativas de educación popular cuyo propósito –inicial– radicaba en la alfabetización de los sectores campesinos de América latina y la concientización de los oprimidos.

Si bien los trabajos iniciales de Freire (Freire, 2005; Freire, 1997) promovieron un conjunto importante de iniciativas destinadas a edificar otra noción de pueblo, estos quedaron situados como respuestas tácticas a las claves del desarrollismo: la modernización de las sociedades subdesarrolladas vinculada con la educación y la difusión de innovaciones articulada con la persuasión de masas en el ámbito rural (Huergo, 2005). A pesar de ello, estas propuestas alternativas exigían la movilización política de los sectores populares para reapropiarse de su historia, su memoria y su vivencia, acciones que se situaban en todo lo opuesto a lo trazado por el desarrollismo. Los trabajos posteriores de Paulo Freire fueron superando las trampas del desarrollismo para establecer un fuerte vínculo entre comunicación y organización popular, y así establecerse como una propuesta contrahegemónica (Huergo, 2005) surgida desde el mismo escenario de América latina.

Estas iniciativas tenían una concepción de pueblo donde el pobre no es el atrasado, sino el oprimido que perdió *conciencia de sí* por ser víctima del proceso de dominación, por encontrarse privado de la tierra y de la lengua. Esta noción proviene del movimiento de la Iglesia del Tercer Mundo, que revitaliza la capacidad creativa y de movilización del sujeto popular, capaz de intervenir en la edificación de procesos de participación pública desde sus propias matrices culturales. Cada vez más, se torna

inevitable erradicar la cultura del silencio que es el “conjunto de pautas de acción y esquemas de pensamiento que conformaron la mentalidad y el comportamiento de los latinoamericanos desde la conquista” (Martín-Barbero, 2003a: 24) y llevó a la negación de su propio mundo y la desvalorización de la existencia de los hombres (Freire, 1999).

Desde este punto de vista, la opresión se podía superar mediante una intervención comunicativa que diera lugar al pasaje de la conciencia ingenua a la conciencia política. En estos términos, la única posibilidad que tiene el pueblo de transformar el mundo es poder nombrarlo, gracias a sus propios modos de decir, sus creencias y sus modos de vidas particulares que distan de idea de una masa homogeneizadora. La comunicación se asocia al diálogo, al estar juntos con otros, a participar; va adquiriendo textura dialógica.

La puerta a la comunicación que nos abre P. Freire es básicamente su *estructura dialógica*. Pues hay comunicación cuando el lenguaje da forma a la experiencia conflictiva del convivir, cuando se constituye en *horizonte de reciprocidad de cada hombre con los otros del mundo*. [...] Hablar no es sólo servirse de una lengua sino poner un mundo en común, hacerlo lugar de encuentro. El lenguaje es la instancia en que emergen mundo y hombre a la vez (Martín-Barbero, 2003^a: 30-31).

En esta perspectiva, los avances fueron limitados porque se enfrentaban las nociones de pueblo en torno de posicionamientos dicotómicos: el oprimido podía liberarse, aunque se mantenía que en un momento era oprimido y luego potencial revolucionario. De la misma forma, se desconocía la posibilidad de las contradicciones internas de los sujetos y se pensaba en identidades fijas, esencializadas, proclives a mecanismos de romantización y propios de la metodología empirista (García Canclini, 1987). Asimismo, se reconocía a la producción cultural como una de las maneras donde poder observar la producción de la hegemonía para instalar el silencio (en las relaciones tensas entre los sectores opresores y los oprimidos). Los medios de comunicación, en cambio, se transformaban en las herramientas para que operaran y alentaran los procesos de participación popular, en este sentido, había una pervivencia del pensamiento instrumental.

LOS INDICIOS DE LA EXPERIENCIA

¿Cómo puede concebirse la relación entre comunicación y pueblo en el contexto de la cultura mediática? Esta pregunta movilizadora tiene como intención recuperar la tradición del posicionamiento ético-político de la propuesta freireana, al mismo tiempo que entregar unos potenciales ejes de análisis de las propuestas de intervención realizadas en los espacios de educación primaria de jóvenes y adultos. Como ya se expuso, se trata de una apuesta formativa a la realización de experiencias en escenarios concretos que fomenten la organización y la búsqueda de modalidades de participación pública, pero también de problematización de la experiencia para evitar caer en trayectorias prácticas simplistas.

En el inicio de los procesos, se trabaja con especial énfasis en la instancia del reconocimiento del universo vocabular, momento que no se agota sino que acompaña a todo el desarrollo de las intervenciones. Esto trasciende la exclusividad del aspecto metodológico y, así, recalca en un compromiso político de trabajo junto con el otro (Hurgo, 2005). De esta manera, cuando se les preguntaba a los sujetos de la educación de jóvenes y adultos qué pasaba en sus barrios o qué querían decir de aquello que les preocupaba, ellos afirmaban: “No hay nada para decir”; “no quiero hablar”; “¿qué vamos a andar diciendo?”; “acá, en Gorina, no pasa nada”, etc. Enunciaciones de estas características parecían reforzar la instalación histórica de la cultura del silencio donde la negación de la palabra conlleva a la desvalorización de la propia existencia. Si bien es posible que la respuesta estuviera condicionada por la presencia de otro agente educativo –distinto a la maestra o la directora y que proviene de un ámbito universitario y se trata de un o una joven–, esto no elude el carácter implícito de la negación de la subjetividad del alumno adulto y de la posibilidad de realizar sus propias lecturas del mundo (Freire, 1991).

Fueron necesarios varios encuentros y propuestas de actividades de pronunciación de la palabra para lograr que las alumnas y los alumnos comenzaran a expresarse acerca de lo que ocurría en sus barrios y aquellos temas que les preocupaban. (En ocasiones, las actividades de toma de la palabra se realizaban a partir de ejercicios en soportes audiovisuales, sonoros o gráficos.) A partir de esto, se pueden mencionar las siguientes problemáticas reconocidas por los alumnos: la basura que tienen cerca de sus

casas; la baja tensión eléctrica; el por qué del nombre del barrio; el desfile de los clubes de barrio; las inundaciones provocadas por la instalación de un barrio privado que desvió el cauce de un arroyo; el asalto a un farmacéutico conocido; la historia de una fábrica abandonada que se convirtió en un asentamiento de familias inmigrantes y migrantes; la necesidad de contar un puente peatonal que una a City Bell con Gorina (localidades del partido de La Plata); la ausencia de una escuela secundaria para adultos en el barrio y así poder continuar sus estudios sin alejarse demasiado de sus casas; el trabajo de los quinteros y su falta de reconocimiento; los pedidos no cumplidos por parte del delegado municipal, entre otros.

Un aspecto interesante para ahondar en la dirección propuesta radica en la percepción de las necesidades y/ o las preocupaciones que tenían los jóvenes y los adultos, que solo pudieron reconocerlas como tales cuando las ubicaron dentro de una lógica de enunciación mediática. Mejor dicho, esto ocurrió cuando pudieron pensarlos como hechos o acontecimientos destinados a ser inscriptos en una modalidad enunciativa propia de los medios de comunicación. Por lo tanto, el “acá no pasa nada” se edificaba como un mineral porque los jóvenes y los adultos sometían sus hechos cotidianos a una lógica de producción de acontecimientos mediáticos, y así los sucesos vividos parecían no tener importancia por carecer de espectacularidad. La ausencia de una escuela secundaria y el problema de las inundaciones, por ejemplo, o en un plano más íntimo, ir a trabajar, ayudar a sus hijos, ser feliz, tomar mate con sus amigos, discutir con sus vecinos, etc. se transforman en *no-hechos* que, para ellos, evitaban las manifestaciones de nombrar *su* mundo. Se sabe que lo cotidiano emerge de manera confusa, sin un relato ordenador de todas las prácticas: el montaje de lo cotidiano no tiene imágenes de planos variados, ni música de fondo, ni sobrepuestos que contextualicen, ni una voz en off que explique el desarrollo de lo ocurrido. Esta modalidad experiencial de la comunicación –la que alude a las prácticas culturales del mundo-vida– queda soslayada por la potencia narrativa atribuida a los grandes medios de comunicación.

Al circunscribir sus problemas como un suceso para ser expuesto en un medio, se manifiesta uno de los rasgos de la cultura mediática: la mediatización de la experiencia. Lo real se aísla y el acceso a las experiencias solo parece estar garantizado por los medios de comunicación. Esta nueva forma del actuar humano señala el carácter

“ontológicamente privilegiado de los medios de comunicación como productores centrales de la realidad” (Mata, 1999: 87). Los medios promueven ciertos horizontes de realización para los sujetos, mientras alientan o desechan algunas de las modalidades de participación en los asuntos públicos y otorgan las palabras con las cuales nombrar las experiencias. Las alumnas y los alumnos se toparon con el carácter concreto de sus problemáticas a partir de inscribirlas como un real informativo que corrió el eje de sus representaciones acerca de las mismas, antes insignificantes, y que ahora se densificaban al tornarse visible a partir de la enunciación en un medio de comunicación. Poder contarle a otros sus problemas ampliaba el proceso de objetivación, pero esto ocurría con mayor ímpetu cuando se tenía en cuenta que ese otro era un ser humano que se encontraba en un lugar distinto al de ellos. Formar parte del barrio era una condición que llevaba a convivir con las problemáticas, estar cerca implicaba invisibilizarlas, hasta hacerlas naturales. Sin embargo, esto último se invertía cuando lograban tener en cuenta que sus preocupaciones podrían ser vistas por otras personas que no formaran parte de su entorno más inmediato. En ese momento, la falta de intervención del Estado en sus inquietudes directas se materializaban como reclamos: “hay que hacerlo para que se enteren cómo vivimos”, dijo una alumna en un taller.

Otro de los puntos a analizar en esta experiencia de intervención en comunicación/ educación es la instauración de lo real informativo, rasgo propio de la cultura mediática, que asienta una nueva dimensión de lo real. Este real se encuentra alejado de elucubraciones imaginarias, más bien pertenece a una realidad anterior que opera como contraste con los hechos efectivamente acontecidos (Mata, 1999: 86). Durante los procesos de trabajo en la lectura del mundo, eran frecuentes las menciones a la omisión por parte de los medios de comunicación de las preocupaciones que ellos señalaban. Igualmente, cuando instalaron sus relatos en el tono noticiero informativo – en su mayoría con características referenciales y descriptivas–, lo dicho en los talleres obligaba a realizar contrastes con la experiencia anterior. La dualidad consistía en denunciar todo aquello que los medios omiten de sus prácticas cotidianas y, al mismo tiempo, para que logren visibilidad, circunscribirlo a un modo de decir propio de los medios de comunicación.

En este sentido, en una oportunidad con los compañeros y los alumnos de la cátedra tuvimos la posibilidad de presentar, en el ámbito de la Facultad de Periodismo y

Comunicación Social, uno de los trabajos realizados en un CEA. Luego de la presentación del proceso y de quiénes intervinieron en el mismo, una de las mujeres que estaba terminando su educación primaria dijo a todos los presentes: “Esto que les mostramos, pasó tal cual lo ven. Esto es verdad”. La experiencia subjetiva se trastocaba desde lo real vivido hacia lo real informativo, que intervenía como parámetro de contraste entre lo imaginario y lo verosímil. Además, esta frase contenía no solo la necesidad de ser escuchado, también se vinculaba con la certeza de que los otros le creyeran que esto efectivamente había ocurrido y tenía un estatuto de verdad. Se exponía un modo de simbolización de lo real que tenía un componente de significaciones producto de la relación entre la verdad y el ver. En las estructuras del sentir (Williams, 1980: 154) de los sujetos de la cultura mediática, las interacciones humanas se conectan mediante los grados de encuentros de socialización y de representaciones del mundo que proponen los medios de comunicación.

LAS ASPIRACIONES

Con el objetivo de retomar la relación de comunicación y pueblo de la perspectiva freireana, quizás una de las dimensiones a atender sea la toma de la palabra de los sujetos de la educación primaria de jóvenes y adultos para que pronuncien su mundo mediante estrategias que lo incluyan en el marco del discurso de los medios. Realizarlo de esta manera nada tiene que ver con constreñir el mundo a los medios y sus lógicas industrializadas de producción, sino que se trata de comenzar por observar un punto de anclaje que tienda, como un horizonte de máxima, a restituir la capacidad *nombradora* de la palabra. Se trata de aspirar a una palabra que irradie el carácter expresivo de los contextos, pero que también remita a los enunciados construidos y que, a la vez, tome los ecos y los reflejos de otros enunciados de la comunidad, a los cuales interpela y responde, según la ocasión. Así será posible entender que, en los procesos de comunicación/ educación, no se trata de formar un Adán bíblico que nombra a objetos vírgenes (Batjín, 2002: 284). Por el contrario, se debe intentar alcanzar una problematización acerca de cuánto tiene de otros nuestra palabra y de cuáles formas

queremos presentarnos antes los demás y qué impronta *nombradora* queremos ponerle a nuestro mundo.

Por otra parte, durante los procesos de intervención ocurrieron algunas prácticas que resultan probables fundamentos para los aportes de análisis de comunicación-pueblo, en el marco de la cultura mediática. Nos referimos a las múltiples instancias del proceso que generaron nuevas formas de interacción entre los alumnos y un desarrollo de la grupalidad alternativo a lo propuesto por la escolarización. Se establecieron lazos de solidaridad entre los alumnos pocos frecuentes, según afirmaron los docentes, porque tienden a establecer, en algunas ocasiones, formas solapadas de competencia “para no sentirse menos que su compañero”. El estar junto con otros, el compartir y el convivir – a pesar de la desconfianza y la competencia generada por uno de los rostros de la exclusión– devuelve el carácter reflexivo de la comunicación (Kaplun, 1987: 64-65), aunque todavía se presente más como un horizonte político de intervención que como una voluntad real compartida por todos los actores sociales que participan de un proceso de comunicación/ educación.

Las alumnas y los alumnos se reconocieron como productores y receptores de los medios, desde esa posición de sujeto manifestaron los modos de nombrar el mundo, es decir que emerge un punto de confluencia entre los medios y las formas de participación ciudadana, que tiene otro registro institucional y exige múltiples modalidades de canalizar las peticiones ante el poder del Estado. En esta experiencia, para generar las propias formas de organización de los alumnos adultos se tendrá que considerar este aspecto: la articulación de identificaciones heterogéneas a partir del proceso de producción de un relato con la lógica de los medios masivos de comunicación. Si bien en las instancias de producción, circulación y recepción se originan sentidos en cada una de ellas, a pesar de ser diferentes pero articuladas entre sí (Hall, 1994), desde la perspectiva que venimos desarrollando el énfasis debe situarse en el carácter interpelador de la producción de un producto mediático propio y cómo este ocasionó formaciones subjetivas compartidas entre los jóvenes y los adultos. Aludimos al emergente de una comunidad que se manifiesta en la voz de un sujeto y que termina de completarse en la producción/ recepción que lleva adelante el compañero. Tal vez, de esta manera se constituye lo público como una forma de generar participación, que no es otra cosa que compartir la acción.

Para tener una idea cabal de estas modalidades de participación, un breve recorrido por las producciones realizadas en estos espacios deja entrever que esa aspiración de formar instancias propias de organización tiene que generarse dentro de un clima amable y que evite determinadas consideraciones que rocen lo trágico. Las interpelaciones a la movilización y a generar lecturas del mundo propias obtuvieron un mayor grado de reconocimiento cuando se situaron en el plano de lo sensible y lo risueño, emergentes de una forma de manifestación de la subjetividad de las alumnas y los alumnos de la educación primaria de jóvenes y adultos. Este plano sensible también reviste un carácter complejo, por momentos difuso e inasible, que tiene que retomarse para transformarlo en un elemento formativo, sin pretender caer en un pseudo compromiso dogmático de interpretación de la realidad. De lo contrario, será imposible construir un horizonte de reciprocidad con el otro si no se puede compartir todo aquello que le preocupa y también las síntesis, las memorias, las metáforas y las comparaciones que relatan esa preocupación de mundo.

Aquí son pertinentes las palabras de Jesús Martín-Barbero:

[...] la comunicación y la cultura constituyen un campo primordial de batalla política: el estratégico escenario que le exige a la política recuperar su dimensión simbólica – su capacidad de representar el vínculo entre los ciudadanos, el sentimiento de pertenencia a una comunidad– para enfrentar la erosión del orden colectivo. Que es *lo que no puede hacer el mercado* por más eficaz que sea su simulacro. El mercado no puede sedimentar tradiciones ya que todo lo que produce “se evapora en el aire” dada su tendencia estructural a una obsolescencia acelerada y generalizada, no solo de las cosas sino también de las formas y las instituciones. El mercado no puede crear *vínculos sociales*, esto es *entre sujetos*, pues éstos se constituyen en procesos de comunicación de sentido, y el mercado opera anónimamente mediante lógicas de valor que implican intercambios puramente formales, asociaciones y promesas evanescentes que solo engendran satisfacciones o frustraciones pero nunca sentido. El mercado no puede engendrar innovación social pues ésta presupone diferencias y solidaridades no funcionales, resistencias y disidencias, mientras el mercado trabaja únicamente con rentabilidades (Martín-Barbero, 2003b: XV-XVI).

Las propuestas de intervención desde comunicación/ educación trabajan con una dirección de estrategias y trayectorias prácticas que anhelan este posicionamiento. Por ello, nos atrevemos a arriesgar que los procesos desarrollados generaron otros vínculos sociales que ciertas formas de la institucionalidad moderna no pudieron, no quisieron o no lograron establecer. Vislumbrar, por parte de las alumnas y los alumnos, aquellas zonas donde las políticas estatales no llegaban a sus contextos implicaba una adhesión al compromiso de transformación que tiene que tener la educación primaria de jóvenes y adultos. Sobre todo para evitar el carácter de política compensatoria que suele atribuírsele.

De la misma forma, en las producciones realizadas –pequeños micros radiales, noticieros, radios abiertas, periódicos-mural, etc.– se hicieron evidentes las mediaciones de la sensibilidad y la teatralidad que lo político requiere para sus nuevos modos de interpelación de los sujetos y representación de los vínculos que cohesionan la sociedad. Mediaciones que tienen un interés objetivo para el propósito de favorecer determinadas modalidades de organización en el contexto actual, donde todavía persiste el proyecto cultural del neoliberalismo (aunque sus fundamentalismos económicos-políticos ya no se encuentren en el centro del escenario de los estados-nación). Además porque esa teatralidad descarnada, eufórica, presente en especial en los registros audiovisuales, muestra los modos de nombrar las problemáticas, que atañen a los sujetos, originadas por la globalización y que los aparatos estatales le reclaman soluciones locales.

Todavía quedan muchas prácticas e interrogantes que tienen que ser revisados de las intervenciones desde comunicación/ educación en los espacios de educación primaria de jóvenes y adultos. La primera de ellas consiste en analizar la densidad simbólica de las oralidades construidas entre las memorias comunales y las lógicas de las industrias culturales y las tecnologías de la comunicación y la información, que estructuran las disposiciones subjetivas acerca de lo educativo en términos amplios. La segunda radica en cómo generar estrategias que retomen los saberes que poseen las alumnas y los alumnos para generar procesos de afirmación de su subjetividad y así lograr una predisposición a la toma de la palabra para que revele sus angustias y preocupaciones en escenarios que comiencen en lo cotidiano y se trasladen hacia lo público.

También es cierto que serán necesarias instancias de articulación entre las experiencias realizadas, diálogos entre los sujetos que motorizan estos procesos, para lograr un sostenimiento en el tiempo de las múltiples intervenciones efectuadas y una adhesión de los actores que trabajan en estos espacios. Pero a pesar de las contradicciones, siempre necesarias para la historización de los procesos, el horizonte político de las intervenciones de comunicación/ educación tendrá que sostener una concepción de hombre que puede leer y escribir su propio mundo, y una noción de comunicación que ubique en un primer lugar el sentido experiencial del término.

BIBLIOGRAFÍA

- Batjín, Mijaíl, *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.
- — —, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1997.
- — —, *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México, 1991.
- García Canclini, Néstor, “¿De qué estamos hablando cuándo hablamos de lo popular?”, en AAVV, *Comunicación y culturas populares en Latinoamérica*. México, FELAFACS, Gustavo Gilli, 1987.
- Huergo, Jorge, *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastros de algunos anclajes político-culturales*. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 2005.
- Kaplun, Mario, *El comunicador popular*. Buenos Aires, Hvmánitas, 1987.
- Martín-Barbero, Jesús, *La educación desde la comunicación*. Bogotá, Norma, 2003a.
- — —, “Pistas para entre-ver medios y mediaciones” en Prefacio a la quinta edición de *De los medios a las mediaciones*. Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2003b.
- Mata, María Cristina, “De la cultura masiva a la cultura mediática”, en *DIA-LOGOS de la Comunicación* N° 56. Lima, Felafacs, octubre de 1999.

Mattelart, Armand, *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias.*

Buenos Aires, Fundesco, 1993.

Stuart, Hall, "Codificar/ Decodificar", en Entel, Alicia, *Teorías de la Comunicación.*

Buenos Aires, Universidad a Distancia Hernandarias, 1994.

Capítulo 8. Consideraciones finales: las tensiones y los desafíos

“Regresaba

–¿Era yo el que regresaba?–”.

Juan L. Ortiz (1937)

La posibilidad de indagar en los ámbitos de educación de jóvenes y adultos se vincula con algunas problemáticas inherentes al campo de la planificación y la gestión de procesos comunicacionales. En especial, cuando en sus intervenciones buscan la creación de nuevos significados mediante los cuales hombres y mujeres puedan nombrar al mundo de otra manera, dentro de un conjunto de relaciones que se construyeron en términos individuales y colectivos. Las tradiciones críticas de la educación de adultos comparten con la planificación comunicacional, al menos la esbozada en la propuesta pedagógica de Plangesco,²⁵ una voluntad de cambio y transformación social. Tampoco es casual que en el marco de la institucionalización de propuestas de educación de adultos, en sus múltiples formas organizativas y de intencionalidades políticas, compartan el mismo contexto histórico de las preocupaciones incipientes del campo de la comunicación, que en ese entonces se debatían en encontrar alternativas del desarrollo que no atentaran contra la posibilidad de expresión de los actores sociales más desfavorecidos; así, se pretendía instalar otra articulación hegemónica que promoviera nuevos horizontes políticos para el continente latinoamericano.

El trabajo presentado se inscribe en estas grandes líneas de antecedentes señalados, muchos de ellos fueron analizados en los primeros capítulos de la tesis. Al mismo tiempo que reconoce que se torna necesario una reinscripción que permita la construcción de nuevos umbrales de interpretación de las problemáticas de la educación de jóvenes y adultos. Las relaciones dinámicas entre prácticas, discursos y sujetos – dimensiones ineludibles en la propuesta de planificación que se suscribe– tienen que analizarse a partir de otro contexto histórico, que permite la emergencia de otra

²⁵ Plangesco, *Propuesta pedagógica*. La Plata, FPyCS, mimeo.

configuración subjetiva que dista de la prevista por las tradiciones más críticas en la materia. En este sentido, es posible afirmar que esta tesis encuentra un área de vacancia en estudios de comunicación/ educación dentro de ámbitos de educación de jóvenes y adultos, sobre todo por la constitución de las subjetividades producidas bajo la égida de la cultura mediática y la reconfiguración de los vínculos entre el Estado y la sociedad que se manifiestan en la actualidad.

Con matices y aunque suene provocador, es posible inferir que a medida que se inician procesos sociales que aspiren a la participación popular la temática de la educación de adultos (o la lucha por el analfabetismo, tal como es posible reconocerla en determinadas políticas estatales) se instalan muy tímidamente en el marco de algunas discusiones públicas. La principal discusión que encontramos en los ámbitos analizados transcurren entre la generación de instancias de planificación que se localicen en perspectivas desarregladoras, encuadradas en la búsqueda de un orden político –en el sentido amplio– diferente, y aquellas que aspiren a una dimensión más normativa de la educación de jóvenes y adultos –más cercana, por llamarla de alguna manera, a revalidar su carácter de política compensatoria–.

Asimismo, resulta casi imposible efectuar una separación entre la configuración del aparato estatal y las modalidades que asuman las políticas en educación de adultos. Bajo este aspecto, una dimensión a ahondar radica en lograr políticas que puedan articular con organizaciones y movimientos sociales, sin vaciar las instituciones existentes que, con sus carencias, sus virtudes y sus contradicciones, han trabajado para el mismo tipo de destinatario.

Las estrategias tradicionales de educación de adultos, aquellas que se ubican dentro de una vertiente crítica, tienen una dimensión comunicacional que la planificación debe considerar entre sus aspectos centrales. Trascender la exclusividad de las operaciones de decodificación de la palabra escrita, implica establecer un marco que la reduzca a una toma de la palabra en un sentido literal. Un desafío para estos escenarios radica en entregar instancias que permitan a los sujetos leer y escribir el (su) mundo, manteniendo presente el fuerte contenido ético-político de la perspectiva freireana, enraizada en los condicionamientos impuestos por el contexto histórico actual.

Ahora, ¿cómo pensar a partir de nuevas lógicas de intervención en el conjunto de lo social, donde el sujeto que se está formando en estas prácticas de comunicación/ educación de jóvenes y adultos ya no es el actor político que participaba en la negación del capitalismo, tal como lo preveían históricamente las estrategias de educación de adultos? Un punto de inicio de la búsqueda de mínimas certezas radica en precisar la operatoria de tradiciones que fueron sedimentando geológicamente prácticas de intervención que obturaron la emergencia de otras que alcanzaban un mayor reconocimiento cultural de sus destinatarios. Quizás lo anterior ocurrió porque agentes que realizaron sus prácticas en el momento de mayor ebullición crítica a los discursos dominantes, en términos continentales, percibieron que existía un *lavado* del sentido político que dio origen a la educación de jóvenes y adultos. La resignificación del sentido político de acuerdo con variables contextuales estratégicas o coyunturales siempre estuvo en discusión en los ámbitos que venimos problematizando. Pero lo que ha prevalecido como su núcleo más conservador ha sido la reiteración de consignas y lemas de los *padres fundadores* que redundó en afirmaciones esencializadas y la supuesta naturaleza de una práctica educativa desarreglada, camuflada en actividades lejanas a la escolarización y próximas a las alternativas lúdicas, que naturalizaron la visión de la desigualdad social por parte de los sujetos.

En este sentido, la contemporaneidad indica otras variables que será preciso considerar en los diálogos en torno de la formación crítica de sujetos desde comunicación/ educación. La restitución de la presencia del Estado y la primacía del discurso político sobre el económico son las que aparecen en un primer plano en ámbitos de la educación de jóvenes y adultos. Si bien algunos de ellos todavía no han sido interpelados por este clima de época, tal vez sea posible reactualizar las tradiciones más críticas con otro tipo de subjetividad configurada en las estructuras del sentir de la cultura mediática. Esas subjetividades, que se manifiestan en los espacios que venimos desarrollando, establecen vinculaciones con la dimensión comunitaria de lo social que suele antagonizar con la dimensión instituida de los ámbitos educativos, al contraponer la intuición que los saberes necesarios para la vida no solo están en la escuela.

La planificación comunicacional en estos ámbitos deberá lidiar con una forma de vinculación difusa y furtiva de las alumnas y los alumnos con la institución. En ocasiones, se manifiesta una tensión entre la desconfianza que surge de las propias

prácticas modeladas por la escolarización y las vivencias que cada sujeto manifiesta en su mundo-vida. Estos polos pueden colisionar de forma tal que resulte imposible entregar momentos de diálogo entre todos los actores que intervienen en la educación de jóvenes y adultos. Asimismo, en las trayectorias prácticas sugeridas por las tradiciones críticas en la materia se infiere una voluntad de huir de todo aquello vinculado con la escolarización; sin embargo, esto debería ser reconsiderado a partir de las expresiones que sostienen los jóvenes y los adultos cuando obtienen una mayor afirmación de sí, luego de superar una instancia propia de la escolarización.

A partir del trabajo de intervención desarrollado, de las entrevistas y las observaciones, podemos enumerar algunas líneas directrices que podrían ser consideradas para la planificación comunicacional en ámbitos de educación de jóvenes y adultos. En cierta medida, buscan contemplar las nuevas configuraciones subjetivas y las prácticas sociales que se manifiestan en estos espacios. Por lo tanto, estas sugerencias carecen de toda pretensión totalizadora, sino que al mismo tiempo que indican un recorrido posible de intervención, contienen en su interior las tensiones que surgen de la práctica misma y de los condicionamientos históricos.

- Brindar la posibilidad de expresar la palabra, con sus propias modalidades y recursos enunciativos, por parte de las alumnas y los alumnos.
- Enfatizar en el proceso, antes que en el producto.
- Ensanchar los dispositivos institucionales, para permitir una reapropiación significativa de los espacios por parte las alumnas y los alumnos.
- Reconocer la dimensión cultural como configuradora de las subjetividades y las prácticas sin abonar lecturas de carácter moralista, más bien asumir su complejidad.
- Incorporar el vitalismo de las experiencias sociales a las instancias de problematización colectiva.

Estas líneas de carácter general, al menos para la perspectiva que venimos señalando, deberán tener la impronta de un fuerte compromiso ético-político que se plantee como horizonte político la configuración de una nueva articulación hegemónica, que permita nuevos modos de nombrar y de nombrarse a las alumnas y los alumnos de

la educación de adultos. La planificación comunicacional ha tenido zonas de confluencias con este tipo de posicionamientos, donde sea posible construir otra manera de generar significaciones que planteen otra forma de vincularse con el mundo.

En otro orden, para trabajos posteriores quedará por indagar si es posible inferir una constitución de saberes comunicacionales que tengan presente la complejidad cultural y reconozcan la densidad simbólica de la relación palabra-mundo. Al mismo tiempo, esto permitirá la búsqueda de dimensiones que problematicen las experiencias sociales que se promuevan desde líneas teóricas y prácticas para el campo de la educación de adultos. Sin estas apreciaciones, tal vez resulte infructuoso avanzar en los modos de preguntarse por la constitución de políticas culturales destinadas a subjetividades que fueron desplazadas de la regularidad de sus trayectorias institucionales educativas. Además, será oportuno avanzar en las propuestas de políticas culturales que se desprenden de organismos internacionales que trabajan con la educación de adultos, donde, por ejemplo, las cuestiones referidas a los jóvenes y su educación pareciera constituirse en una preocupación latinoamericana. El énfasis en generar una conceptualización en torno de los saberes comunicacionales y las múltiples formas de tomar la palabra puede tornarse en un constructo que establezca un umbral posible de interpretación de las formas de nombrar las experiencias en un contexto histórico donde está primando el discurso político por sobre el discurso económico y la restitución del Estado. Así, tal vez sea posible ensanchar y resignificar el inconmensurable legado freireano, en el marco de los múltiples antagonismos que estructuran el orden social de nuestro continente, donde las categorías identitarias políticas colectivas deben ser puestas en suspenso, al menos por el momento. En este sentido, será auspicioso poder ampliar las preguntas acerca de las subjetividades y las prácticas en disputa que acontecen en ámbitos, prácticas y discursos referidos a la educación de jóvenes y adultos.

Los aportes que podrían sintetizarse de este trabajo de tesis comienzan por considerar que la educación de jóvenes y adultos debe ser considerado como un campo en constante tensión. Las posiciones que oscilan entre el carácter compensatorio y el carácter desarreglador, como aquellas que sostienen el mandato crítico de los “padres fundadores” sin aggionarlas a las manifestaciones culturales actuales y otras que revalidan un supuesto carácter lúdico-transformador pero licuado de contenido ético-

político son que las expresiones que acontecen con mayor frecuencia en las institucionalidades consignadas. También fue posible reconocer, dentro de un marco de regularidades, cuál es el tipo de sujeto que asiste a estos espacios y que tiene una forma de relacionarse con las instituciones educativas que es diferente a aquellas diseñadas en las tradiciones de la materia. Se trata de una alumna o un alumno joven, en su gran mayoría, que fue obligado a interrumpir su trayectoria educativa en escenarios institucionales, que no niega el capitalismo como modalidad de producción –tal como aparecía en las intencionalidades del momento fundacional de estas prácticas en movimientos e instituciones políticas previas a la irrupción cooptadora de ciertos organismos internacionales– y que tiene solidaridades y formas de organización y participación que todavía resultan difíciles de *encuadrar* en las instituciones modernas.

También las instancias más descriptivas de este trabajo han señalado las operaciones de invisibilización que atraviesan las cuestiones referidas a la educación de adultos, donde todavía son necesarios redoblar los esfuerzos para que pueda achicarse la distancia entre aquellos que se inscriben al comienzo de año y los que efectivamente logran terminarlo. Al mismo tiempo, señalan un desafío para las políticas públicas no solo el número total de alumnas y alumnos, sino el reconocimiento que hacen cada uno de ellos de integrantes de sus núcleos más cercanos que no han finalizado sus estudios y para los cuales los mecanismos de interpelación del Estado son insuficientes para que retornen a los espacios institucionales educativos.

Para finalizar, los modos de vincularnos con los diferentes materiales para realizar un conjunto de preguntas de tónica comunicacional ofrece la posibilidad de efectuar resignificaciones de los horizontes políticos de las perspectivas en comunicación y educación popular al ponerlas en relación con las transformaciones culturales que suceden en los espacios de educación primaria de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata. Insistir en esta dirección contribuirá al sostenimiento del carácter estratégico del campo de comunicación/ educación no solo por las líneas teóricas que habilite, sino también por las experiencias de organización político-cultural que promueva.

La Plata, diciembre de 2011

Bibliografía general

- Althusser, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1970.
- Arroyo, Daniel, “Desinterés por lo político y nuevas formas de representación social en la cultura mediática”, en *Oficios Terrestres*, n° 4. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social- Universidad Nacional de La Plata, 1997.
- — —, *Las políticas sociales locales*. Buenos Aires, mimeo, 2002.
- Batjín, Mijaíl, *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- Bauman, Zygmunt, *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
- Beck, Ulrich, *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. México, Paidós, 2006.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas, *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1997.
- — —, *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude, *La reproducción*. México, Fontamara, 1998.
- Bourdieu, Pierre, *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires, Quadrata, 2003.
- — —, *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI, 2005.
- — —, *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo xxi, 2008.
- — —, *Sociología y cultura*. México, Grijalbo, 1990.
- Brusilovsky, Silvia, *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2006.
- 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.
- Castoriadis, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 1 y 2*. Barcelona, Tusquets, 1999.
- De Certeau, Michel, *La invención de lo cotidiano. I Artes de Hacer*. México, UIA, 1996.

- Finnegan, Florencia y Pagano, Ana, *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, 2007.
- Foucault, Michel, *Los anormales*. México, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- — —, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI, 2000.
- Freire, Paulo, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1997.
- — —, *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.
- — —, *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México, 1991.
- — —, *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI, 1997.
- Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto (comp.), *Educación popular. Crisis y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.
- García Canclini, Néstor, “¿De qué estamos hablando cuándo hablamos de lo popular”?, en AAVV, *Comunicación y culturas populares en Latinoamérica*. México, FELAFACS, Gustavo Gilli, 1987.
- — —, “La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu”, en Bourdieu, Pierre, *Sociología y cultura*. México, Grijalbo, 1990.
- García Delgado, Daniel, *Estado Nación y la crisis del Modelo. El estrecho sendero*. Buenos Aires, Norma, 2003.
- Geertz, Clifford, *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 1987.
- Glaser, Barney, and Anselm Strauss, *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine, 1967.
- Guber, Rosana, *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Norma, 2001.
- Gutiérrez, Francisco, “Educación de adultos y comunicación”, en AAVV., *Siete visiones de la educación de adultos*. México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe, 1984.
- Habermas, Jürgen, *Ciencia y tecnología como "ideología"*. Madrid, Tecnos, 1986.
- Hernández, Isabel y Facciolo, Ana María, “Educación de Adultos en la Argentina de la última década”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. México, Vol. 7, Nº 1 y 2, 1984.

- Huergo, Jorge y Fernández, María Belén, *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2000.
- Huergo, Jorge, *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastros de algunos anclajes político-culturales*. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 2005.
- Kaplun, Mario, *El comunicador popular*. Buenos Aires, Hvmánitas, 1987.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. México, Siglo XXI, 1986.
- Maffesoli, Michel, *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- — —, *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona, Paidós, 1997.
- Marcuse, Herbert, *Eros y Civilización*. Madrid, Sarpe, 1983.
- Martín-Barbero, Jesús, *La educación desde la comunicación*. Bogotá, Norma, 2003a.
- — —, “Pistas para entre-ver medios y mediaciones” en Prefacio a la quinta edición de *De los medios a las mediaciones*. Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2003b.
- — —, *De los medios a las mediaciones*. Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2003b.
- Martínez Nogueira, Roberto, “La reforma del sector público en el marco de la reforma institucional: etapas y cuestiones pendientes”, en Cavarozzi, Marcelo, *Hacia una matriz de gobierno en América Latina*. Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín-bid, 2000.
- Mata, María Cristina, “De la cultura masiva a la cultura mediática”, en *DIA-LOGOS de la Comunicación* N° 56. Lima, Felafacs, octubre de 1999.
- Mattelart, Armand, *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*. Buenos Aires, Fundesco, 1993.
- McLaren, Peter, *Pedagogía, identidad y poder*. Santa Fe, Homo Sapiens, 1998.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, *Programa Nacional de Alfabetización Encuentro. Presentación institucional y líneas de acción 2006*. Buenos Aires, MECyT, 2006^a.
- — —, Ciencia y Tecnología de la Nación, *Cuaderno de apoyo. Alfabetizadores. La propuesta educativa en los centros de alfabetización*. Buenos Aires, MECyT, 2006^b.

- — —, *Libro simple para el alfabetizador*. Buenos Aires, MECyT, 2004.
- — —, *Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos. Orientaciones para el Alfabetizador*. Buenos Aires, MECyT, 2004.
- Oxman, Claudia, *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires, Eudeba, 2008.
- Reguillo Cruz, Rossana, *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá, Norma, 2005.
- Rodriguez Brandao, Carlos, “Caminos cruzados: formas de pensar y de hacer educación en América Latina”, en Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto (comp.), *Educación popular. Crisis y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.
- Rodríguez Fuenzalida, Eugenio, *Metodologías de Alfabetización en América Latina*. México, Crefal-Unesco, 1982
- Schvarstein, Leonardo, *Psicología Social de las organizaciones*. Buenos Aires, Ediciones 5, 1994.
- Sirvent, María Teresa, *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.
- Stuart, Hall, "Codificar/ Decodificar", en Entel, Alicia, *Teorías de la Comunicación*. Buenos Aires, Universidad a Distancia Hernandarias, 1994.
- Taborda, Saúl, *Investigaciones pedagógicas, 2 Volúmenes (4 tomos)*. Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba, 1951.
- Tello, César, “El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. México, Año 28, n° 1, enero-junio de 2006.
- Tiramonti, Graciela y Nosiglia, M. C., *La normalización educativa de la transición democrática*. Buenos Aires, Cuadernillo de OPFyL, 1998.
- Torres, Carlos Alberto, “Educación de adultos y educación popular en América Latina: Consecuencias de un enfoque radical de la educación comparada”, en Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto (comp.), *Educación popular. Crisis y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.
- Unesco-Orealc (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe), *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un estado del arte. Informe regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de*

seguimiento a Confintea V, Bangkok, septiembre de 2003. Santiago de Chile, Editorial Trineo, 2005.

Vassallo de Lopes, María Immacolata, *Investigación en comunicación. Formulación de un modelo metodológico.* México, Esfinge, 2003.

Wolf, Mauro, *Sociologías de la vida cotidiana.* Madrid, Cátedra, 1994.