



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

G

Cursar la primaria en adultos

Un estudio antropológico en torno a los jóvenes y sus trayectorias escolares.

Autor:

Paoletta, Horacio

Tutor:

Sinisi, Liliana

2009

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Antropológicas.

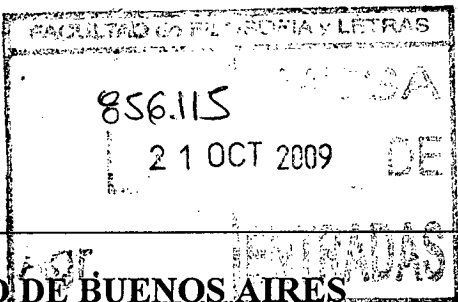
Grado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

Tesis
14.3.6



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
LICENCIATURA EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS**

**CURSAR LA PRIMARIA EN ADULTOS:
Un estudio antropológico en torno a jóvenes y sus trayectorias escolares.**

Tesista:

Horacio Paoletta

Directora

Liliana Sinisi.

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas**

Buenos Aires
Octubre de 2009

Este trabajo de tesis no hubiera sido posible sin el esfuerzo y la ayuda de algunas personas a quienes quiero expresar mi agradecimiento. A Lorena Pratto, por las charlas y lecturas, las recomendaciones oportunas que me ayudaron a pensar, por los textos y sobre todo por el aguante y el apoyo en todos los momentos y lugares por los que atravesó este trabajo. A Mariano Denegris por su ayuda para conocer a la gente del PAEByT. A Liliana Sinisi quien me acompañó en el proceso de aprendizaje y por las lecturas atentas y las recomendaciones que me ayudaron a diseñar, pensar y concretar esta tesis. A todos y todas los que me permitieron acercarme y conocer parte de sus vidas.

A Graciela, Ricardo y Natalia porque estuvieron en todo momento apoyando de mil maneras este proyecto con un cariño interminable. A Camilo y a Ema.

Índice:

1) Presentación.....	4
2) Enfoque teórico metodológico.....	7
2.1) Corrientes en investigación educativa e inscripción en ellas de la presente etnografía.....	7
2.2) Marco teórico.....	8
• Trayectorias socioeducativas de jóvenes.....	8
• El derecho a la educación.....	10
• Vida cotidiana.....	12
2.3) Presentación del trabajo de campo y de la perspectiva metodológica.....	13
3) Educación de Jóvenes y Adultos.....	18
3.1) Conceptualizaciones y tendencias.....	18
3.2) Algunas dimensiones de la Educación de Jóvenes y Adultos.....	23
• Educación básica.....	24
• Alfabetización.....	25
• Trabajo.....	26
• Educación Popular.....	28
3.3) Datos estadísticos.....	30
• Personas por fuera del sistema educativo.....	30
• Datos sobre la Educación de Jóvenes y Adultos y la población que asiste a la modalidad (a nivel Nacional y de Ciudad Autónoma de Buenos Aires).....	31
4) Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT).....	35
4.1) Los inicios de la democracia y los años 90.....	35
• Ley de Transferencia educativa.....	38
• Ley Federal de Educación.....	39
4.2) Consideraciones generales acerca del PAEByT.....	41
• Organización.....	42
• Destinatarios.....	43
• Ámbitos “comunitarios”.....	43
• Días de cursada y horarios flexibles.....	45
• Ingresos, egresos y permanencia.....	46
• Distintas propuestas formativas: Clases de Educación Primaria, Talleres para Jóvenes y Cursos de Capacitación en Oficios.....	47
4.3) Luego de los años 90.....	51
4.4) Políticas Públicas, PAEByT y focalización.....	53
5) Análisis de las Trayectorias socioeducativas.....	60
5.1) De dónde vienen.....	61
• La Argentina de la crisis.....	61
• Familia y “Cuestiones personales”.....	66
• El sistema educativo y las escuelas.....	68
5.2) Cómo llegan al PAEByT.....	74
5.3) Algunas dimensiones relevadas de la experiencia escolar en el PAEByT.....	80

• <i>La edad: “acá estoy con chicos... y allá estoy con gente mayor”</i>	80
• <i>“El PAEByT” ... “la escuela” ... “lo de la profe tal”</i>	84
• <i>“Con los profes del PAEByT te contás toda tu vida... te contás secretos”</i>	87
• <i>Contenidos y dinámicas en el aula</i>	91
• <i>Concepciones del mundo y de sujeto</i>	95
5.4) Expectativas y recorridos post-primaria: "me gusta superarme y aprender más cosas, seguir aprendiendo, seguir aprendiendo..."	106
6) Reflexiones finales	109
7) Bibliografía	112

1) Presentación

En el año 1884, en el momento en que arribaban grandes oleadas inmigratorias a la Argentina y una gran cantidad de la población adulta era analfabeta, se sancionó la Ley 1420 de Educación Común, fundante del sistema escolar argentino. La norma establecía la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual. En su artículo 11 contemplaba la creación de escuelas de enseñanza primaria en donde hubiera adultos “ineducados”. Ahora bien, si la instrucción primaria fue obligatoria por ley, la educación primaria para adultos debería haber tendido a desaparecer, al menos en el largo plazo, con la expansión de la educación a la población infantil.

Hoy, en el año 2009, sólo en la Ciudad de Buenos Aires existen cinco ofertas para que los adultos que no tienen la primaria concluida puedan terminarla. ¿Cómo es posible que 125 años después de sancionada la ley 1420 todavía haya quienes que no concluyeron la escolaridad primaria?; en tanto la niñez y la juventud sería el sector por el cual se iría escolarizando a la población, ¿cómo es posible que muchos de los que asistan a estos servicios sean jóvenes?, incluso al punto que muchos especialistas optan por denominar a la modalidad “Educación de Jóvenes y Adultos” de modo que el nombre contemple a la gran cantidad de jóvenes que asisten a las instituciones educativas para adultos; ¿qué factores entran en juego para que estos jóvenes encuentren vulnerado su derecho a la educación?; ¿se hace efectivo ese derecho?; ¿cómo?; ¿por qué y cómo llegan a la modalidad de educación para adultos?; ¿qué piensan ellos y ellas acerca de su escolarización pasada?; ¿y de su escolarización presente y futura? Esta tesis de licenciatura buscará dar algunas respuestas a estos interrogantes.

La presente tesis trata sobre jóvenes que asisten para concluir la primaria al Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo Para jóvenes y Adultos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (de ahora en más PAEBYT o el Programa), un Programa del Área de Educación del Adulto y del Adolescente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Desde que comencé a interiorizarme en el tema me llamaron la atención algunas de las características de este Programa como por ejemplo que los Centros Educativos se encuentren instalados en locales tales como centros comunitarios, comedores, clubes, iglesias, guarderías, sindicatos.

Cuando comencé a acercarme al Programa encontré que asistían muchos jóvenes, algunos eran, desde mi perspectiva, casi “chicos”. Me preguntaba por esos jóvenes que concurrían a terminar la primaria a los centros del Programa, por algún motivo no me resultaba del todo extraño que un adulto no hubiese podido terminar la escuela primaria en otros tiempos y que por ello asistiera a un servicio educativo para adultos, pero me llamaba la atención que hubiera (tantos) jóvenes que concurrieran a los

Centros del PAEByT. Quería saber quiénes eran ellos y cómo había sido su itinerario educativo, por qué cursaban sus estudios primarios a los 14, 15 o 19 años. Quería saber por qué no habían cursado y terminado los estudios cuando eran más chicos. Me interesaba también saber cómo era para ellos y ellas la experiencia de cursar actualmente la primaria en el contexto del Programa. Es decir, me preguntaba por sus *trayectorias educativas*.

A su vez también me fui formulando preguntas relativas al Programa, su surgimiento, su desarrollo y su aplicación efectiva. Me propuse comprender qué prácticas y modos de pensar se propiciaba o se esperaba de los y las jóvenes que se vinculaban con el Programa.

A raíz de la sorpresa que me causaba la presencia de esos jóvenes en los Centros Educativos, me empecé a interesar por los contextos que hacían posible que ellos y ellas no concurrieran a la escuela primaria común, por eso empecé a pensar esas trayectorias y experiencias de los y las jóvenes desde la idea de derecho a la educación, es decir ¿qué había sucedido para que esos jóvenes no terminaran la educación básica en los tiempos “esperados”?

Con estos interrogantes, y después de modificarlos, ordenarlos o quitar algunos formulé los siguientes objetivos generales:

- Conocer las trayectorias educativas de jóvenes que asistan a Centros del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo dependiente del GCBA a cursar la educación primaria.

- Documentar los efectos en la vida cotidiana que posee el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo en los y las jóvenes que concurran a los Centros a cursar la educación primaria.

Y los siguientes objetivos específicos:

- Relevar distintos sentidos (y expectativas) de jóvenes que estén cursando (o hayan cursado) la educación primaria en el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo, en relación con su trayectoria educativa.

- Analizar historizadamente el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo dependiente del GCBA y a los agentes (estatales o no, institucionales o no) implicados en el Programa en tanto sean relevantes para el desarrollo de las actividades del mismo.

- Registrar la aplicación efectiva en la escala cotidiana del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo en Centros Educativos.

Las primeras hipótesis que tuve estuvieron vinculadas con la idea de que los jóvenes habían discontinuado su educación primaria común para salir a trabajar, en tanto estudio y trabajo esperaba

que fueran actividades excluyentes. A su vez, esperaba que los/as jóvenes concurrieran al Programa a cursar la primaria también por cuestiones laborales, como un medio para obtener mejores empleos.

La “flexibilidad” / informalidad (por ejemplo de horarios, asistencia, contenidos) que esperaba encontrar en la cotidianeidad del Programa suponía que serían uno de los principales motivos manifiestos que convocaran y mantuvieran la matrícula de los/as jóvenes.

Partí del supuesto de que las intervenciones estatales referentes a la Educación Básica para Adultos cuentan con dificultades a la hora de convocar y retener su matrícula, por este motivo esperaba que se convirtieran en prioritarias las organizaciones de base como articuladoras entre dichas intervenciones y el público concurrente.

Para la realización del presente trabajo de tesis se privilegiará el enfoque etnográfico, entendiendo a la etnografía “como proceso y producto de investigaciones antropológicas sobre realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio, cuyo fin es la descripción (grafía) de su particularidad.” (Rockwell; 1987;2).

El trabajo consta de 6 apartados. Luego de esta Presentación, en el segundo capítulo se encontrará desarrollado el enfoque teórico metodológico desde el cual se realiza el presente estudio. El capítulo 3 abordará la cuestión de la Educación de Jóvenes y Adultos, las distintas conceptualizaciones, definiciones y tendencias acerca de la misma, también se analizarán algunas dimensiones características de esta área y por último se considerará desde una perspectiva cuantitativa (tanto a nivel nacional como para la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) algunos datos educativos generales y en particular de la Educación de Jóvenes y Adultos y de los sujetos que asisten a la misma. A través del capítulo 4 se historiza el PAEByT, recreando su contexto de surgimiento y desarrollo a lo largo de la historia reciente del país. Asimismo se presenta al Programa considerando sus características principales y distintivas y se lo analiza en el contexto de las tendencias que presentaron las políticas públicas durante los años 90. En el capítulo 5 se realizará el análisis de las trayectorias socioeducativas de los jóvenes que asisten a los Centros de alfabetización del PAEByT a cursar la escolaridad primaria. En este capítulo se desarrolla la historia de los/as alumnos/as desde su pasado hasta la actualidad analizando los siguientes ejes: el pasado de los/as jóvenes antes de llegar al PAEByT, los modos en que llegan al PAEByT, las distintas dimensiones de la experiencia escolar de los/as alumnos/as durante su estadía en el PAEByT y por último las expectativas de futuro que poseen con respecto a su educación y los posibles circuitos escolares por los que atravesarán al egresar. Finalizando, en el sexto apartado se encuentran las reflexiones finales.

2) Enfoque teórico metodológico:

En este capítulo se compone de tres apartados. En el primero se comenzará presentando brevemente las corrientes en investigación educativa en las que se inscribe la presente etnografía. En un segundo apartado se expondrá el marco teórico. Por último, en el tercer apartado se presentará el trabajo de campo y se considerarán algunos aspectos metodológicos.

2.1) Corrientes en investigación educativa e inscripción en ellas de la presente etnografía:

A mediados de los '70, con la caída de la hegemonía funcionalista y cientificista de las ciencias sociales que entendía a la educación como igualadora de oportunidades, aparecen una serie de estudios críticos sobre educación. Estas “teorías de la reproducción” llamaron la atención acerca de que las escuelas no eran lugares inocentes de transmisión cultural y de valores consensuados ni “trampolines meritocráticos hacia la movilidad ascendente” (Levinson, B. y Holland, D;1996:5), sino que servían para perpetuar las desigualdades sociales y para asegurar los requerimientos de disciplina y conformidad que requiere la producción capitalista y el estado nación. Las escuelas, que según Althusser estaban entre los “aparatos ideológicos del estado”, servían para reproducir las estructuras de clase de la sociedad. Mientras que estos estudios buscaban explicar la reproducción de la estructuras de clase, Boudieu, P., orienta su interés hacia la reproducción de las bases culturales del privilegio.

Frente a las teorías de la reproducción, a mediados de los años 80', comenzando con el estudio de Paul Willis (1981), “la etnografía problematizó la fórmula reproductivista mostrando que los estudiantes creaban formas culturales que resistían la interpelación ideológica, y que las escuelas no eran proveedoras monolíticas de ideologías dominantes” (Levinson, B. y Holland, D;1996:10). Estos desarrollos dan lugar a las “teorías de la resistencia”, que cuestionan la utilización –implícita o explícita– de ideología como falsa conciencia lo que presupone pasividad en la recepción de los mensajes por parte de los grupos dominados.

Planteos posteriores sobre la escuela, como el de Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985), sostienen que “Uno de los lugares privilegiados en que se encuentran el estado y las clases subalternas es la escuela [...]. En la escuela confluyen intereses de ambas partes. Para las clases subalternas la educación constituye un interés objetivo. No se trata tan sólo del atributo requerido como ‘necesario’ por el sistema productivo y, en tanto tal, casi requisito para la sobrevivencia material. También se une simultáneamente a la posibilidad de trascender la explotación, de transformar la trama de relaciones que define su modo de existir en la sociedad.” (1985;196). “El estado, dado su vínculo histórico con las

clases dominantes, tiene también intereses objetivos referidos a la educación. Mantener la estabilidad social, cuestión vital para consolidar su dominio, lo compromete a cumplir con sus obligaciones. La educación es una de ellas y una de las más presentes en los reclamos populares” (Op.Cit;196).

Las autoras sostienen que pese a la intencionalidad estatal, “es imposible encontrar dos escuelas iguales. La institución escolar [...] existe como un ‘concreto real’, en donde la normatividad y el control estatal están siempre presentes, pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos o el sentido de las prácticas observables. En realidad cada escuela es el producto de una permanente construcción social” (Ezpeleta, J. y Rockwell, E;1985:198). Poder acceder a los diversos procesos sociales que interactúan en la escuela singular, lugar en donde sucede la educación, implica un recorte a la escala de lo cotidiano.

Retomando estas posturas busco dar cuenta de las trayectorias socioeducativas de un grupo de jóvenes que concurren a cursar los estudios primarios en un Programa de educación primaria para adultos.

2.2) Marco teórico:

• *Trayectorias socioeducativas de jóvenes:*

Con respecto a los sujetos de este estudio, los “jóvenes”, Bourdieu, P. (1990) sostiene que la “juventud” y la “vejez” se construyen socialmente y la marcación de límites entre ellas es objeto de lucha en todas las sociedades. “La edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable; muestra que el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente” (Bourdieu, P: 1990). En este sentido es importante, sostiene el autor, hablar de *las* juventudes, pues siempre se es *joven* para alguien. Con esta aclaración, se considerará jóvenes en este trabajo a quienes en el transcurso de las actividades educativas sean identificados como jóvenes, a su vez se analizará qué interpretaciones realizan estos sujetos acerca de su condición de jóvenes en el PAEByT.

En este trabajo se abordarán las *trayectorias socioeducativas* de esos jóvenes, sujetos que al no haber concluido la escolaridad primaria en los tiempos “esperados”, asisten actualmente a cursarla a los Centros Educativos del PAEByT. Sostiene Santillán, L. (2007 a y b) que una de las actuales líneas de investigación acerca de trayectorias educativas aborda a las mismas desde las entradas, salidas o permanencia de los sujetos en el sistema escolar desde un enfoque a-relacional, no considerando las vinculaciones de los itinerarios con otras dimensiones, estos estudios responden a problemas propios de

la gestión. Otra línea de investigación, en la que se inscribe este trabajo, busca reflejar las experiencias que esas trayectorias suponen para los sujetos (Santillán, L; 2007 a y b).

Se buscará así, recuperar los sentidos y percepciones que los jóvenes vinculan a su escolaridad tanto pasada como presente, diferenciado “escolaridad” de la noción más amplia de “educación” (Levinson, B. y Holland, D; 1996). Se relevarán las *experiencias formativas* (Rockwell, E; 1995), las “huellas” que deja la escolarización y que no es posible definir de antemano en tanto “cada sujeto selecciona, interpreta e integra, a su manera, los elementos que se presentan en el aula; incluso puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos transmitidos por la escuela” (Rockwell, E; 1995:16).

Aún en caso de que esas *trayectorias educativas* se desenvuelvan en contextos similares, no son iguales, esto alerta sobre los problemas que entrañan algunas visiones deterministas en donde el sujeto ocupa un rol pasivo en la estructura social para destacar los modos en que los sujetos aceptan, rechazan y transforman su realidad. Estos modos por los que los sujetos accionan adquieren relevancia en tanto se reconozcan los sentidos que dan a sus trayectorias educativas, “estos abordajes ofrecen aportes relevantes para advertir cómo la relación entre el pasado y el futuro en las trayectorias son más complejas y no ajustadas a simples causas y efectos, y que en tal caso se trata de recorridos, construcciones, que se van dando en el tiempo, y para las cuales no hay sentidos prefigurados” (Santillán, L; 2007 a: 14-15). Por ello, se procuró “atender al contexto social en el cual se desarrollan las trayectorias educativas, advirtiendo a la vez la cualidad que tienen los sujetos de responder a los condicionamientos estructurales a través de su resignificación y apropiaciones que alteran los sentidos iniciales” (Santillán, L; 2007 a:11).

En el análisis de esas trayectorias se recupera el *enfoque relacional* tal como es abordado por Santillán, L (2007 a y 2007 b) vinculándolas con los distintos contextos en los que se desarrollan, lo que hace que el uso de la noción de trayectoria no se corresponda con el uso tradicional que se le otorga al menos en el campo de la educación. Este tipo de enfoque fue trabajado por Achilli, E. (2000) como aquel que pueda dar cuenta del contexto sociohistórico en el que tienen lugar las prácticas y sentidos. Sostiene la autora que “con la noción de contexto no estamos suponiendo un mero contorno ‘externo’ a las relaciones y procesos cotidianos. Más bien, estamos pensando *relacionalmente* la interacción entre los distintos niveles contextuales los que, mutuamente, se van configurando y configuran las condiciones y límites de los procesos y relaciones que nos interesa” (Achilli, E; 2000: 16).

Sostiene Santillán, L. (2007 b) aquello que suele estar ausente en los trabajos sobre trayectorias es “la reiterada omisión de los contextos (nacionales, locales y cotidianos) en que las trayectorias se constituyen y construyen, y también las prácticas de los sujetos que protagonizan los recorridos

formativos” (Santillán, L; 2007b:15). Por todos estos motivos, considero que las *trayectorias educativas* de un grupo de jóvenes no son los enunciados que ellos y ellas emitan acerca de su escolaridad, son además sus representaciones, prácticas y formulaciones inscriptas en distintos *niveles contextuales*, desde los más inmediatos hasta los más amplios.

A su vez, en el análisis, para dar cuenta de estas dimensiones se considerará fundamental analizar los niveles “estadístico” / “cualitativo” como complementarios (Menéndez; E. L; 2001).

Por último, para remarcar el énfasis que adquiere aquí el contexto sociohistórico se denominarán a estas trayectoria educativas como *trayectoria socioeducativas*.

- *El derecho a la educación:*

Este trabajo, al referir a las trayectorias socioeducativas de jóvenes que no han concluido los estudios primarios en los tiempos esperados, aborda el tema de la educación en tanto derecho. A nivel internacional, el derecho a la educación se inscribe entre los derechos civiles, económicos, políticos, sociales y culturales a la vez que entre los principios y metas de las principales cumbres y convenciones internacionales.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en su Artículo 26 consignaba el derecho a la educación en los siguientes términos:

“1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la educación elemental y fundamental. La educación elemental será obligatoria. La educación técnica y profesional deberá generalizarse; el acceso a la educación superior será igual para todos, en base al mérito.

2. La educación se orientará al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; promoverá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tienen derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948. En Torres, R.M; 2006:5)

Desde que fuera proclamada la Declaración Universal de los Derechos Humanos se han realizado cantidad de eventos referidos al derecho a la educación, entre convenios, proclamas, declaraciones y programas de acción, muchos de ellos vinculados específicamente a Naciones Unidas y a la UNESCO, entre otros organismos internacionales. Uno de los más recientes fue la propuesta Educación para Todos (Jomtien, Tailandia) en 1990, que constituye un acuerdo internacional de políticas públicas orientadas a universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo hacia finales

del decenio. Luego de evaluar en el año 2000 que los objetivos propuestos diez años atrás no se cumplieron, la comunidad internacional ratificó su compromiso de lograr la Educación para Todos desde entonces hasta al año 2015.

Sostiene Torres, R.M. que “un recorrido desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pasando por la Convención contra la Discriminación en la Educación (1960), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), la Declaración de Hamburgo sobre el Aprendizaje de las Personas Adultas (1997) y el Marco de Acción de Dakar (2000) muestra una ampliación del derecho a la educación en algunos instrumentos internacionales y en la legislación. No obstante, esto no necesariamente se refleja en las políticas y los programas, mucho menos en la práctica.” (Torres, R.M; 2006:3)

Sverdlick, I. y Costas, P. (2007) sostienen para el caso de la Argentina que “un detallado estudio sobre la dimensión formal del derecho a la educación da cuenta que la legislación existente es bastante abarcadora y actual. Un breve recorrido por la normativa nacional, aún omitiendo la producción provincial, da cuenta de ello” (2007:1), entre la normativa más sobresaliente se puede mencionar desde la Constitución de la Nación Argentina de 1853, que en el Art. 14 sostiene que todos los habitantes de la nación gozan –entre otros– del derecho a enseñar y aprender; pasando por la Ley de Educación Común N° 1.420 de 1884 que consagra la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual; la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993; hasta la Reforma constitucional de 1994 que otorga al Congreso Nacional la responsabilidad de sancionar leyes que organicen la educación, asegurando la responsabilidad indelegable del Estado, garantizando los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal. Por último, a fines del año 2006 el Congreso Nacional sancionó la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que es presentada por la gestión de gobierno como el principal referente de un proyecto nacional que busca fortalecer los principios básicos sobre los que se sustenta la educación pública: la equidad, la justicia, la solidaridad y el bien común. Esta ley reestablece las obligaciones del Estado respecto de la educación primaria y, las amplía respecto de la educación media.

Finnegan, F y Pagano, A. (2007) definen el derecho a la educación como “una construcción social, política, histórica e institucional que adopta una dimensión jurídica formal, instituida por la ley y consagrada constitucionalmente, y otra dimensión sustantiva como práctica efectiva de este derecho en condiciones de igualdad y justicia social.” (Finnegan, F y Pagano, A; 2007:7). A raíz de ello, al analizar las trayectorias socioeducativas de los/as jóvenes de este estudio, y al priorizar el análisis de la dimensión cotidiana de esas trayectorias, se estará refiriendo al modo en que se hace presente la “práctica efectiva” del derecho a la educación.

• *Vida cotidiana:*

Tal como sostienen Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985), la escuela, cada escuela, “es el producto de una permanente construcción social” (Ezpeleta, J. y Rockwell, E; 1985). Poder acceder a los diversos procesos sociales que interactúan en la escuela singular, lugar en donde sucede la educación, implica un recorte a la escala de lo cotidiano. Sin embargo, “la elección de mirar a la escuela no intenta destacar el ‘nivel micro’ como alternativa del macrosocial; tampoco se busca un ‘reflejo’, en el pequeño ámbito, de las estructuras sociales determinantes; se trata en cambio de comprender momentos singulares del movimiento social” (Ezpeleta, J. y Rockwell, E; 1985:199).

Para dar cuenta de la dimensión de la vida cotidiana sigo a Heller, A. (1977) quien la define como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, A; 1977:19). La vida cotidiana, ámbito en donde se reproducen los hombres, “pequeño mundo” inmediato de los sujetos, “se compone de sistemas de usos, expectativas, costumbres, prácticas cargados de contenidos y sentidos que son compartidos” (Ezpeleta, J; 1991:20), es un concepto que encuentra su eje en el sujeto. Las actividades observadas se comprenden como cotidianas sólo con referencia a los sujetos, sus “pequeños mundos” y sus historias. A su vez, lo cotidiano es sólo el primer nivel analítico, “para el investigador, este conjunto de actividades es y debe ser articulable desde muchos otros niveles analíticos” (Ezpeleta, J. Y Rockwell, E en: Ezpeleta, J; 1991:21) como por ejemplo desde su desarrollo histórico y su vinculación con otros procesos sociales.

Sostiene Achilli, E. que, en contra de conceptos muy difundidos acerca de lo *cotidiano* que lo entienden como lo *micro* y anclado en el *aquí y ahora*, hay que considerarlo como “una zona de nexos concretos entre diferentes escalas y dimensiones que, sin entenderlas como causales directas, intenta mostrar las condiciones y límites en las que se configuran los cotidianos particulares” (Achilli, E; 2000:17). El desafío del antropólogo es “construir la heterogeneidad y diversidad en que se expresa ‘un caso particular’ no como una manifestación arbitraria –que nos remitiría a la relatividad– sino como fenómeno que se muestra en un proceso surcado por elementos constitutivos de un proceso mayor” (Achilli, E: 1987:18). De este modo es posible analizar las *trayectorias socioeducativas* desde un *enfoque relacional*, articulando la variabilidad del caso particular –“la” o “las” trayectorias– con aquellos *niveles contextuales* que se mencionaron anteriormente.

Es en lo cotidiano, además, en donde se pueden observar los procesos de control y apropiación. “El proceso de apropiación da existencia real a la escuela en esta escala, da concreción incluso a los mecanismos de control, a las prescripciones estatales que llegan a formar parte efectiva de cada

escuela. Los espacios, los usos, las prácticas y los saberes que llegan a conformar la vida escolar son aquellos de los cuales determinados sujetos sociales se han apropiado, y que ponen en juego cotidianamente en la escuela. Integrados desde la acción individual, o más significativamente, colectiva [...], entran en la trama cotidiana como elementos que dan contenido específico a la relación establecida en la escuela” (Ezpeleta, J. y Rockwell, E; 1985:201-202). El proceso de apropiación vincula al sujeto con la historia (para reproducirla o transformarla) y por eso se vuelve central para comprender la construcción social de la escuela.

Por último, considero, siguiendo el análisis propuesto por Neufeld, M. R. (1996-97), que todo “proceso social, por serlo, es histórico”. Historizar los problemas sociales es “reconocer el carácter no inmutable, ‘no natural’, de la vida social” (Neufeld, M. R; 1996-97:42-43). “La ‘actualidad’ de la vida cotidiana necesita de explicaciones que surgen de la historización de las problemáticas; del seguimiento de pistas, indicios, que forman parte de las situaciones con las que trabajamos” (Op.Cit;97:47). Según Ezpeleta y Rockwell, la heterogeneidad de las actividades de la vida cotidiana sólo cobra sentido en el contexto de la historia, tanto institucional como social. “En su expresión particular, la cotidianidad no tiene un sentido autónomo, la cotidianidad cobra sentido solamente en el contexto de otro medio, en la historia, en el proceso histórico como sustancia de la sociedad” (Ezpeleta, J. y Rockwell, E; 1985:200-201).

2.3) Presentación del trabajo de campo y de la perspectiva metodológica:

El trabajo de campo se desarrolló entre fines del año 2007 y a lo largo del año 2008. Realicé visitas al campo con una frecuencia variable de una vez cada dos semanas hasta una y a veces dos veces por semana.

Luego de haber decidido realizar el trabajo etnográfico con los jóvenes que concurren a terminar la escolaridad primaria en el PAEByT empecé a buscar el modo de acercarme a dicho Programa. Después de algunos intentos que quedaron en suspenso pude vincularme con un Orientador Pedagógico que trabaja en el programa gracias a un conocido en común. Él fue quien me permitió el acceso a los Centros, a los/as alumnos/as y a los sujetos institucionales (docentes, orientadores pedagógicos). Era fines del año 2007 y, por ser el período en que concluían las clases, sólo pude observar una fiesta de fin de curso y el acto de entrega de diplomas para todos los egresados de ese año.

A principios del año 2008, cuando le pregunté por la posibilidad de hacer “trabajo de campo” en el Programa, y luego de comentarle que me interesaba sobretudo concurrir a Centros Educativos donde hubiera jóvenes, él me contactó con una profesora de un Taller de Periodismo que se dicta en el PAEByT, taller que es exclusivo para jóvenes y es abierto a quienes cursan la primaria como a ex-

alumnos y a jóvenes que no cursan otros estudios en la institución. Es decir, que las primeras observaciones que realicé fueron en este contexto. Ahí pude conocer a muchos de los que cursaban la primaria (durante los otros días de la semana), a otros que no cursaban la primaria y a algunos profesores.

Con respecto a la elección del lugar dónde realizar trabajo de campo, en un principio consideré que el mejor sitio eran los Centros del Programa en los que se daban clases de estudios primarios; de todos modos, al llegar a ese Centro Educativo en el que funcionaba un taller al cual concurrían jóvenes de muchos otros Centros empecé a priorizar a los/as “jóvenes” por sobre los “Centros”. De este modo, en vez de realizar la investigación en un sitio único comencé a “seguir a las personas” (Marcus, G; 1995) por los lugares que ellos/as circulaban, lo que me permitió conocer muchos contextos educativos a los que asistían los alumnos y alumnas que participan del PAEByT. Esto estuvo favorecido por los sujetos institucionales que me permitieron asistir a los ámbitos en que se desarrollaban las actividades.

Pude observar distintos tipos de clases o instancias formativas lo que me permitió ir comprendiendo el funcionamiento del Programa y su aplicación en el ámbito de lo cotidiano, los distintos contextos en los que se desarrolla, los ritmos y tiempos de las clases, los tipos de vínculos entre alumnos y entre alumnos y docentes, etc.

Al llegar al campo, sostiene Berreman, G., el investigador “se enfrenta inmediatamente al hecho de tener que dar cuenta de sí ante la gente que él se propone aprender a conocer. Sólo cuando ha cumplido con esto puede proceder a la realización de su tarea de tratar de entender e interpretar el modo de vida de dicha gente” (Berreman, G; 1962:4). El primer día que visité el salón (y en muchas otras oportunidades) los alumnos preguntaban quién era yo; entonces la docente me pedía que me presente ante ellos, mi exposición era siempre igual: que era estudiante de la facultad y que tenía que hacer un trabajo, que me interesaba, entre otras cosas, saber cómo había sido la historia de ellos y cómo era para ellos ir al Centro Educativo, qué pensaban y qué sentían. Cuando se refiere a la identidad del antropólogo, Esther Hermitte sostiene que lo que suele suceder es que los habitantes de la comunidad le asignen roles familiares (Hermitte, E; 2002). Y así fue, los alumnos me llamaban “profe”. Incluso en oportunidades me llegaron a pedir que les explique alguna cosa o que los ayude con algún ejercicio. A lo largo del trabajo de campo, la identidad sin embargo es esperable que vaya transformándose.

Berreman, G. sostiene que el investigador y los sujetos van modificando, a partir de sus intereses, sus imágenes, van negociando sus “máscaras”, el transcurso concreto del proceso de “presentaciones” continúa durante toda la investigación. En mi caso me negaba amablemente a ir a donde los alumnos me llamaban para que los asista con sus ejercicios y con el tiempo dejaron de pedírmelo. A su vez, en

muchas oportunidades yo me mostraba más interesado en charlar con ellos que con los docentes o trabajadores del programa, por lo que de a poco fui perdiendo esa identidad de “profesor”.

Según Rockwell, E., es difícil que, por medio de argumentaciones racionales, al investigador se le crea la primera vez, para lo cual es preciso, por un lado, demostrar que ninguna información será utilizada contra las personas que le permiten trabajar al investigador, y por el otro, no involucrarse directamente en problemas particulares que ocurran entre los sujetos (Rockwell, E. 1987: 10). Con el tiempo fui teniendo charlas informales con los alumnos, viajes en colectivo, esperas. Transcribo un fragmento de una nota de campo en el que se aprecian estas transformaciones con respecto a las primeras interacciones:

“Muchos me dicen profe me identifican así, pero no soy considerado como profe, aunque se relacionan conmigo como una especie de autoridad (“profe”) saben que yo no puedo afectarlos, que no me enoja, que no opino. Prueba de ello es que muchos me preguntan los resultados de los ejercicios o se copian frente a mí pero cuidando que la profesora no los vea.” (registro de campo)

En este fragmento los alumnos no se muestran preocupados ante mi presencia, no actúan como si yo fuera su “profesor”. A medida que fue pasando el tiempo empezaron a llamarme por mi nombre y mi presencia dejó de estar asociada directamente a la de un profesor. En el último tramo del año, es posible que mi imagen para los alumnos estuviera conformada de manera variable según las personas y las situaciones, por características atribuibles a un trabajador del programa que no se dedica a la enseñanza, a un curioso conocido por los docentes, a un confidente imparcial de algunos aspectos más o menos personales, a un investigador y, en ocasiones, a un alumno del programa.

Los docentes y trabajadores del PAEBYT, por su parte, no parecían afectados por mi presencia, nunca percibí que tuvieran reparos en contarme lo que sabían sobre los alumnos o sus historias. De todos modos, con el tiempo también fueron teniendo aun más confianza en mí y permitiéndome acceder a más información, sobre todo acerca del funcionamiento del Programa.

Con respecto a las técnicas utilizadas durante la investigación, una de las particularidades de la antropología en cuanto a la obtención de datos es la utilización de la *observación participante*. En cuanto al presente trabajo, observé de la manera más conciente posible clases, actos, festivales, también observé charlas, hasta salones o exposiciones verbales de alumnos. Participé de charlas circunstanciales o formales, presentaciones y excursiones con los docentes y alumnos y siempre que creía necesario me ofrecía para colaborar en alguna tarea como correr cosas, sacar boletos o conectar algún cable. Sin embargo, acuerdo con Holy, L. cuando sostiene que más allá de las posturas más positivistas que priorizan la observación y buscan reducir al mínimo el “efecto perturbador” de la participación y, por

otro lado, de las posturas que proponen la difícil tarea de convertirse en un miembro del grupo o cultura como requisito para lograr compartir el mismo universo de sentidos, “es la interacción entre el antropólogo y su informante la que puede ser utilizada como método de obtención de datos y desarrollada en la principal herramienta de investigación. [...] Cuando el antropólogo discute con los actores ‘lo que está pasando’ en la búsqueda de significación de los encuentros en los cuales están conjuntamente comprometidos, lo que hace el investigador es negociar con ellos la significación de éstos” (Holy, L; 1984:17- 18). De modo que “a pesar de que las técnicas son importantes y a pesar de que debemos preocuparnos de la validez, nunca reemplazarán a la conciencia teórica y al interés que surge del reconocimiento del rol que uno tiene en una relación social de inestable configuración” (Willis, P; 1980:97).

En cuanto a las *entrevistas* se realizaron entrevistas abiertas a partir de guías de temas. En un primer momento del trabajo de campo me aboqué a observar y tener charlas ocasionales e informales con los alumnos y sujetos institucionales del Programa, con el tiempo confeccioné guías de preguntas provisionarias que fueron siendo elaboradas y consultadas con mi directora en base al análisis de los registros de campo que tenía hasta el momento y de lecturas de material especializado que fui realizando paralelamente. Con esas guías realicé entrevistas grabadas no directivas en donde el orden de preguntas podía modificarse en el transcurso del encuentro. Por medio del supuesto de la no directividad se buscaron “categorías sociales” que permitan comprender la forma en que las personas conciben y viven un término o una situación (cf. Guber, R; 1991:214). Con el análisis de las primeras entrevistas fui especificando en los temas de interés intentando “focalizar y profundizar” (Op.Cit) en ellos.

Entre las dimensiones que se indagaron al inicio del trabajo de investigación se encuentran las vinculadas con los orígenes (país, localidad) de los alumnos, migraciones, instancias previas de escolaridad y los motivos de la no conclusión (si los hubiera), vida familiar, modos en que llegaron al programa, experiencias actuales en las distintas instancias educativas propuestas por el programa y expectativas o recorridos al finalizar la educación primaria en el programa. A lo largo de la investigación se fueron sucediendo situaciones que me impulsaban a ampliar, reducir o complejizar esas dimensiones, lo que se procuró volcar a las indagaciones ulteriores.

Se realizaron entrevistas grabadas a trabajadores del Programa (a docentes y a orientadores pedagógicos) y entrevistas grabadas a jóvenes que asistían a algunas instancias formativas del Programa, tanto a alumnos de educación primaria como a alumnos que no eran alumnos de las clases de educación primaria (ex-lumns de primaria que cursaron en el PAEBYT y alumnos del Taller de Periodismo que no cursan ni cursaron estudios primarios en el PAEBYT). A su vez participé de

variadas charlas informales tanto con alumnos como con trabajadores del Programa en los que preguntaba por alguna cuestión relacionada con los temas de mi interés o en los que simplemente hablábamos sobre temas tribiales, en ambos casos se procuró reconstruir posteriormente las conversaciones en el cuaderno de campo de la manera más literal posible.

Las dos formas de *registro* que utilicé fueron el cuaderno de campo y la grabación. Antes de grabar una conversación siempre pregunté al interlocutor si tenía algún inconveniente en que grabara la charla, en todas las ocasiones me respondieron que no. Con respecto al cuaderno de campo realicé anotaciones desde que observé la primera clase y casi siempre lo dejaba en un lugar cercano a mí pero visible para los demás como modo de mostrar que no tenía cosas que ocultar, algunas veces se acercaron algunos curiosos y me preguntaron qué anotaba y les contestaba que escribía cómo eran las clases.

El *material de análisis* consiste en registros de observaciones en varios tipos de contextos en los que participan los alumnos que cursan su escolaridad primaria en el PAEByT (clases de primaria, talleres, actos, fiestas, etc) y entrevistas a varios actores vinculados con el PAEByT. Además reuní información de diversas fuentes como ser material hemerográfico, documentos internos del programa, folletería, información recogida en internet y legislación vinculada al Programa.

Antes de pasar al próximo capítulo quiero hacer algunos comentarios acerca de realizar estudios desde un enfoque etnográfico cuando, a diferencia de lo que sucedía con los antropólogos clásicos, la realidad objeto de estudio es próxima. El peligro de naturalizar lo que sucede en el campo puede ser compensado por el esfuerzo constante de la reflexión y autoreflexión permanente. A la vez que el enfoque etnográfico recupera la subjetividad del investigador, es fundamental que el mismo posea la suficiente flexibilidad como para recuperar las nuevas problemáticas que surjan a partir de la investigación y esto es posible, tal como sostienen Pallma, S. A. y Sinisi, L., mediante la no separación rígida entre trabajo teórico y empírico o entre recolección, análisis e interpretación de datos, procurando la reflexión entre los propios supuestos y categorías teóricas mediante un proceso espiralado y dialéctico entre el campo, la teoría y la interpretación. (Pallma, S. A. y Sinisi, L; 2004)

Por último, por lo general, a lo largo de la exposición se evitó nombrar los barrios en los cuales se localizan los Centros Educativos pues en algunas ocasiones los barrios poseen uno o dos Centros lo que haría que los mismos sean identificables. Esa omisión se realizó como modo de resguardar la identidad de los sujetos. A su vez, los nombres de las personas están cambiados.

3) Educación de Jóvenes y Adultos

En el presente capítulo se abordará la cuestión de la Educación de Jóvenes y Adultos. El mismo lo elaboré en tres apartados. En el primero recupero distintas conceptualizaciones, definiciones y tendencias acerca de la Educación de Jóvenes y Adultos. En un segundo expongo algunas dimensiones características del área que permitirán al lector una comprensión más acabada del tema, especialmente se trabajará sobre las siguientes categorías: *alfabetización, educación básica, trabajo y Educación Popular* y su vínculo con la Educación de Jóvenes y Adultos. En un tercer apartado abordo desde una perspectiva cuantitativa (para Nación y Ciudad Autónoma de Buenos Aires) algunos datos educativos generales y en particular de la Educación de Jóvenes y Adultos y de los sujetos que asisten a la misma.

Con este capítulo se persiguen fundamentalmente tres objetivos. Por un lado, ampliar la visión acerca de la Educación de Jóvenes y Adultos pues, si bien las trayectorias socioeducativas de los/as jóvenes de este estudio transcurren sólo en parte en esa modalidad educativa, la misma es de alguna manera una “ventana” desde la cual se observarán dichas trayectorias, en tanto ellos/as se encuentran al momento de este trabajo cursando los estudios en el PAEByT, un programa de finalización de estudios para Adultos. Es entonces, esta modalidad, un “denominador común” por el cual los jóvenes atraviesan, por ello es relevante considerar las características propias de la misma.

En segundo lugar, la Educación de Jóvenes y Adultos no es tan familiar a la mayoría de las personas, a diferencia de lo que sucede en muchas oportunidades con la educación primaria común o la secundaria, por ello es también importante considerarla con cierto detalle si se quiere conocer más acabadamente acerca de las trayectorias socioeducativas de los/as jóvenes de este estudio.

Por último, el capítulo busca, apartándose un poco de lo estrictamente referido a la Educación de Jóvenes y Adultos, dar un cuadro de situación de tipo cuantitativo. Si bien se considerarán datos específicos de la Educación de Jóvenes y Adultos, también se trabajará con algunos indicadores educativos de tipo más general, que trascienden en parte a la misma.

3.1) Conceptualizaciones y tendencias

En este apartado se abordarán algunas conceptualizaciones y tendencias del campo de la Educación de Jóvenes y Adultos por parte de especialistas del ámbito local como latinoamericano así como también por parte del estado argentino en la nueva Ley de Educación Nacional. Se recuperarán asimismo algunas definiciones y tendencias presentes en las conferencias internacionales y en el acuerdo internacional de Educación para Todos.

Especialistas del área, de América Latina, como Latapí, Fajardo, García Huidobro, Rigal, entre otros, “admiten la dificultad para adoptar una definición que englobe la multiplicidad de experiencias, de prácticas y discursos asociados a la educación de jóvenes y adultos. Coinciden en señalar que es posible encontrar, bajo esta denominación, acciones por fuera del sistema formal vinculadas con el desarrollo socioeconómico y productivo, así como otras que toman la realidad de los adultos como objeto de reflexión y análisis crítico, sin preocuparse tanto por la certificación de conocimientos sino por la posibilidad de desarrollar una mirada más comprensiva del mundo social en el que están situados. Se pueden mencionar, en este sentido, experiencias de desarrollo de la comunidad, de formación para el trabajo, prácticas que promueven la atención a necesidades básicas, actividades tendientes a la participación social y política informada y consciente de los grupos involucrados y las actividades de las instituciones del sistema educativo que atiende a la población que supera la edad de obligatoriedad escolar y no ha accedido a la escuela o no ha completado sus estudios.” (En: Área Investigación – DINIECE; 2006:1 y 2).

Así, en un sentido amplio, la educación de adultos puede definirse como “la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual fuere su contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas o universidades...” destinados a las personas consideradas como adultas en una sociedad (Glosario de términos, en Llomovatte, S; 1989:54). Tal como se desprende de esta aproximación, la modalidad comprende una gran complejidad en tanto abarca procesos educativos que se encuentran en los ámbitos denominados no formal e informal, así como del sistema educativo formal. Para aclarar esto, se le denomina comúnmente “educación formal” de adultos a las actividades educacionales destinadas a comenzar o completar los niveles primario y secundario, y con “educación no formal” se hace referencia a todas aquellas actividades tendientes a lograr una educación a lo largo de toda la vida (Badano, M. et.al; 1999), aquí pueden encontrarse actividades como cursos de computación en una academia, talleres de arte, cursos de capacitación laboral o formación en oficios, etc. Existen abundantes debates, sobre todo en el ámbito de las ciencias de la educación, que tienen por objeto la definición más adecuada de cada categoría. A estos debates debe sumarse la “educación informal”, generalmente asociada a la educación no estrictamente intencional y metódica o al menos cuando la intencionalidad educativa no es la que prima en el proceso educativo (Burnet, J; 1998).

Tal como sostienen Paredes, S. y Pochulu, M.D. “definir Educación de Adultos ha suscitado intensos debates. Si nos atenemos a su sentido literal, debería incluir a toda práctica educativa realizada con sujetos mayores de 14 años. Sin embargo, poco nos ayuda a entender el campo esta apreciación, puesto que la heterogeneidad de experiencias que implica dificulta su abordaje” (Paredes, S. y Pochulu,

M.D; 1998:1). Al respecto, los autores retoman a Ezpeleta, J. cuando sostienen que “el atributo de edad no nos define las prácticas, sino más bien, lo que interesa es considerar las características de una condición social para imaginar las prácticas educativas.” (Paredes, S. y Pochulu, M.D; 1998:1)

A la vez es posible definir a la Educación de Adultos según las características particulares de los destinatarios –además de la edad–. El equipo de investigación coordinado Brusilovsky S. y Cabrera, M.E. considera que “el concepto de educación de adultos se define desde dos perspectivas: por la edad de la población hacia quienes se dirigen las actividades y por sus características sociales. [...] A lo largo de la historia en la Argentina y en América latina, la expresión constituyó un eufemismo para hacer referencia a la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares. Es la clase social hacia la que se dirigen las ofertas y el nivel de educación escolar de sus potenciales participantes lo que ha dado lugar a que sea nombrada como educación de adultos” (En: Área Investigación – DINIECE; 2006:3).

En sentido similar, Rodríguez, L. (1996) sostiene que “el adulto de la educación de adultos no se define por su edad, ni por el grado de desarrollo de sus capacidades. Es, simplemente, un marginado del sistema escolar, al que el discurso pedagógico dominante construye como un sujeto carenciado. Se produce así un efecto de ocultamiento de la capacidad del sistema escolar de producir “marginados educacionales” (en Rodríguez, L; 2006;4). Y continúa, “esto implica que al abordar la problemática de este tipo de educación no es suficiente el recorte referido al grupo de edad, sino que rápidamente se amplía a la cuestión de las dificultades del sistema escolar de incorporar perspectivas culturales, cosmovisiones, sentidos distintos al de su propia perspectiva. Y, por lo tanto, a la necesidad de generar pedagogías con capacidad de interpelación y contención de la población potencialmente destinataria.” (Rodríguez, L; 2006;4)

A su vez, algunos autores, como Sirvent, M.T. sostienen que una tendencia que se viene dando es que en nuestro país es más propio designar al ámbito de la Educación de Adultos como Educación de Jóvenes y Adultos en virtud del alto porcentaje de adolescentes y jóvenes que cada año ingresan a las escuelas de adultos por deserción o expulsión del sistema educativo. (Área Investigación – DINIECE; 2006:3). En este sentido, la “Educación de Adultos, dice Ezpeleta (1997), es la práctica educativa que más evidencia lo político, preocuparse por la Educación de Adultos implica cuestionar la exclusión social y educativa de amplios sectores de la población” (Paredes, S. y Pochulu, M.D;1998:10). En función de lo que sostienen estas autoras, algunas dimensiones de esta exclusión pueden ser las de clase y las de edad.

De todos modos, más allá de estos intentos de definir el área, “lo que caracteriza la educación de adultos es un alto grado de heterogeneidad de propuestas, de públicos, de espacios institucionales, de

perfiles y titulaciones de los profesionales que cumplen función docente, de estrategias de enseñanza, contenidos y estructuras organizacionales.” (En: Área Investigación – DINIECE; 2006:4).

En nuestro país, la nueva Ley de Educación Nacional (26.206/06) menciona a la *Educación Permanente de Jóvenes y Adultos* como parte de las ocho modalidades del sistema educativo dejando atrás la idea de “*régimen especial*” asignado por la Ley Federal de Educación en los años noventa. Dicha ley sostiene en el artículo 46 que la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, “es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de 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. (Ley de Educación Nacional, 26.206/06)

Un aspecto importante en la definición de la Educación de Jóvenes y Adultos son las conceptualizaciones que realizan los organismos internacionales. En este sentido son fundamentales las conferencias internacionales que se realizan en el marco de la UNESCO, aproximadamente cada diez años, en tanto constituyen referencia obligada para los especialistas y para los diseñadores de políticas vinculadas con el campo de la Educación de Adultos. “La importancia de estas conferencias radica en que, emanadas de Organismos Internacionales, como es el caso de la UNESCO, obtienen un eco a corto y medio plazo dentro de las respuestas que cada país organiza, traducéndose, en algunos casos, en normas legislativas que tratan de darle contenido específico” (Guerrero Romera, C; 2003:187 y 188)

A dichas conferencias internacionales se las conoce por una idea-fuerza que orienta los debates. “La primera, conocida como la Conferencia Internacional de Elsinore (Dinamarca) fue realizada en 1949 bajo el título, a secas, de Conferencia Mundial de Educación de Adultos. La segunda, realizada en Montreal (Canadá) en 1960, se convocaba bajo el título de ‘La educación de adultos en un mundo en procesos de transformación’. Casi doce años después, en 1972 se realizaba en Tokio la Tercera Conferencia Internacional bajo el título de ‘La educación de adultos en el contexto de la educación permanente’. Y en 1985, la Cuarta Conferencia, casi como un signo del tiempo, se convocaba bajo el título de ‘El desarrollo de la educación de adultos: aspectos y tendencias” (Gajardo, M;1985:77). La Quinta conferencia internacional de Educación de Personas Adultas (CONFITEA V), tuvo lugar en Hamburgo (Alemania) en 1997.¹

Esta última conferencia a través de la Declaración de Hamburgo sostiene que por educación de adultos se entiende “el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas

¹ La sexta conferencia internacional, CONFITEA VI, inicialmente programada para realizarse en Belém do Pará (Brasil) del 19 al 22 de mayo de 2009 se pospuso para diciembre de 2009 por motivos de salud pública (evolución del virus H1N1). (<http://www.unesco.org/es/confiteavi/>)

cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende a la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación no formal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica.” (UNESCO: CONFINTEA V; 1997).

Según Morentin de Goñi (2006), el desarrollo del concepto *educación de adultos* en el marco de la UNESCO puede analizarse a lo largo de tres épocas “la primera comprende el período entre 1946 y 1958. Es un tiempo impregnado por la preocupación de reconstruir las estructuras educativas afectadas por los desastres de la Segunda Guerra Mundial; por el interés de establecer programas completos de enseñanza; por favorecer la enseñanza gratuita y obligatoria; y por la universalización de la educación.” (Morentin de Goñi, J.I: 2006;10). La segunda época está comprendida por el período 1960 – 1976, es en ese entonces que se utiliza por primera vez el concepto *educación permanente*, el cual “es capaz de estructurar según un principio común todos los procesos educativos desarrollados en los ámbitos de la educación escolar, extraescolar, primaria, secundaria, superior, profesional, formal y no formal.” (Morentin de Goñi, J.I: 2006;11). Además, todo proceso educativo, comienza a ser considerado como educación de adultos en tanto es educación para ser adultos. “Si la educación es, por definición, permanente y la educación de adultos designa la totalidad de los procesos de educación, educación de adultos y educación permanente vendrán a designar una única realidad. De ahí que pueda afirmarse que todos los procesos educativos han de llevarse a cabo en la perspectiva de una educación permanente o de una educación de adultos” (Morentin de Goñi, J.I: 2006;11). En 1976 la UNESCO toma el concepto marcando el final de la segunda época. Según el autor, la tercera época comienza en 1980, en este período “el concepto educación permanente será apuntalado [...] con el añadido de ‘para todos’. Lo cual significa introducir en el concepto de educación permanente un subrayado expresivo, con objeto de evidenciar que la educación permanente es para todos” (Morentin de Goñi, J.I: 2006;11). La educación permanente para todos conocerá su punto álgido de reconocimiento en la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, en 1990).

El movimiento de Educación para Todos es un compromiso mundial de dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. La iniciativa se puso en marcha en la Conferencia Mundial de Educación Para Todos en 1990, allí los representantes de la comunidad internacional acordaron universalizar a la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo hacia finales del decenio (<http://portal.unesco.org/education/es/>).

En este evento participaron gobiernos, agencias internacionales, organismos no-gubernamentales, asociaciones profesionales y personalidades destacadas en el ámbito educativo provenientes del mundo entero. Los 155 gobiernos presentes, entre los que se encontraba la Argentina, suscribieron una declaración Mundial y un Marco de Acción comprometiéndose a asegurar una *educación básica de calidad* a niños, jóvenes y adultos. Cuatro organismos internacionales auspiciaron dicha Conferencia, formaron una Comisión Inter-Agencial y han estado involucrados en el seguimiento de esta iniciativa: UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) y BANCO MUNDIAL (Torres, R.M; 2000:5). Sostiene García-Huidobro, J.E que “el meollo de la perspectiva ofrecida por la Conferencia Mundial de Educación para Todos desarrollada en Jomtien, está en presentar la educación como aquella institución social destinada a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de las personas (niños, jóvenes o adultos)” (García-Huidobro, J.E; 1994: 17 y 18).

Diez años después de la Conferencia Mundial de Educación Para Todos muchos países estaban aún lejos de alcanzar los objetivos propuestos en 1990. La comunidad internacional se reunió de nuevo en Dakar, Senegal (2000), en donde se evaluó la primera década de Educación para Todos y se decidió postergar el cumplimiento de las metas por quince años más, hasta el 2015.

3.2) Algunas dimensiones de la Educación de Jóvenes y Adultos:

En adelante mencionaré brevemente algunos temas presentes en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos, esos temas son: *alfabetización, educación básica, trabajo y Educación Popular*. Se considerarán estos aspectos principalmente porque son pertinentes para situar y contextualizar algunas cuestiones del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo, el cual se analizará en profundidad en el siguiente capítulo.

Las tres primeras dimensiones que se abordarán – *alfabetización, educación básica, y trabajo*– se encuentran presentes en la denominación de dicho Programa, la última dimensión –*Educación Popular*– no se encuentra presente en el nombre pero es retomada activamente en las prácticas educativas propuestas por el Programa, por lo que es oportuno contextualizarla en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos. La dimensión de la *Educación Popular* tal como es aplicada por el Programa se trabajará con detalle en el capítulo 5.

Con lo que sigue se busca dejar planteado ciertos puntos fuertes de la Educación de Jóvenes y Adultos que permitan poner en perspectiva dentro del área lo que se analizará acerca del PAEBYT más adelante.

• *Educación básica:*

Educación básica es un término que se utiliza por lo general en la mayoría de países, como equivalente a educación primaria, y asociado a la infancia. El término educación básica en su acepción tradicional estuvo asociado a una serie de ideas, por ejemplo: está dirigida a niños, se realiza en las escuelas, está limitada a un período de la vida, equivale a la educación primaria o a un nivel establecido con anterioridad, se garantiza por medio de la enseñanza de ciertas asignaturas. (Torres, R. M; 2000).

Un giro importante en la concepción de educación básica vino dado por la ya mencionada Conferencia Mundial de Educación Para Todos celebrada en Jomtien, (Tailandia) en 1990, que propuso una *definición amplia de educación básica* que la comprende como aquella educación capaz de satisfacer *las necesidades básicas de aprendizaje*. Estas Necesidades Básicas de Aprendizaje “abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo” (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 1990, art 1.1).

Entonces la concepción amplia de educación básica implica que la misma no sólo se dirige a niños sino también a jóvenes y adultos, se realiza dentro y fuera de las escuelas (en donde pueden intervenir la familia, la comunidad y los medios de comunicación), dura toda la vida y no sólo un período, no se mide por el número de años o certificados sino por lo aprendido, en vez de garantizarse por medio de la enseñanza de ciertas asignaturas se garantiza por medio de la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje (Torres;2000). Por ello, la definición amplia de educación básica es entonces un concepto estrechamente relacionado con la educación de adultos.

Lo que se busca con estos párrafos es poner en evidencia que el término es usado con una amplia gama de significados según la época, los países y los intereses de cada quien. Por citar el caso del Banco Mundial, uno de los que organizaron y auspiciaron la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos: en los 80 comprendía a la educación básica como la educación no formal de jóvenes y adultos, luego como educación primaria y últimamente, en consonancia con las reformas educativas de los '90, como el período de 8 años que comprenden a la educación primaria y al tramo inferior de la secundaria (Torres;2000).

• *alfabetización:*

La alfabetización es uno de los objetivos de la educación básica y un término central en tanto una parte sustancial de los objetivos y esfuerzos de las iniciativas de Educación para Jóvenes y Adultos se orientan a esa tarea. Y sucede con la alfabetización algo similar a lo que sucede con el concepto de Educación Básica. Un modo de abordar esta expresión es analizando hacia lo que se considera que deben estar dirigidas las prácticas alfabetizadoras: el analfabetismo. Este concepto se fue transformando a lo largo del tiempo, fue abarcando una realidad cada vez más amplia. A este respecto, uno de los agentes más activos en la definición de analfabetismo y en la búsqueda soluciones al mismo fue la UNESCO. Es interesante seguir este desarrollo.

En 1946, en la Primera Conferencia General de la UNESCO el analfabetismo fue considerado “una de las preocupaciones principales”. En la Conferencia Mundial de Educación de Adultos 1960, en Montreal, Canadá, se define analfabeto a quien “no es capaz de leer ni de escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativa a su vida cotidiana”. “Lentamente, la alfabetización va dejando de ser considerada un objetivo en sí mismo para ser utilizada como instrumento para el logro de fines sociales e individuales más complejos. Esta visión más amplia, pero todavía utilitaria del problema, va cediendo lugar en la década del 70 a la conceptualización de la alfabetización como un derecho fundamental de los hombres y mujeres en todo el mundo. Un ejemplo de esta nueva corriente la tenemos en una recomendación emitida por la UNESCO en 1978 donde consigna que: *debe considerarse como funcionalmente analfabeta a la persona que no puede emprender aquellas actividades en las que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz de un grupo y comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad*” (Llomovatte, S; 1989:9). En la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V), en 1997 se define a la alfabetización como “los conocimientos y capacidades básicas que necesitan todas las personas en un mundo que vive una rápida evolución, es un derecho humano fundamental. En toda sociedad es necesario, por si misma y como fundamento de los demás conocimientos que la vida diaria requiere” (CONFINTEA V: 1997).

Actualmente existen varias Iniciativas internacionales para la alfabetización en la región orientadas a reactivar la alfabetización de jóvenes y adultos: Década de las Naciones Unidas para la Alfabetización; LIFE (Literacy Initiative for Empowerment); Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos; Programa “Yo Sí Puedo” (Torres, R.M;2007).

A nivel nacional se encuentra vigente el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos «Encuentro», creado en octubre de 2004, cuyo plazo de finalización

previsto es en 2010. este programa convoca a “todas las personas que no saben leer y escribir a iniciar un proceso de aprendizaje desde la perspectiva de la educación permanente. La alfabetización inicial se propone en un trayecto de cinco meses (estimativo). Se promoverá la continuidad de estudios mediante las articulaciones con el sistema educativo de cada jurisdicción.” (Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para jóvenes y adultos “Encuentro”. Presentación Institucional / Líneas de Acción; 2006:10). Dicho Programa trabaja con alfabetizadores voluntarios.

Tal como el concepto de *educación básica*, el de *alfabetización* se presenta como un área de discusión en el cual intervienen distintos actores (científicos, estados, agencias internacionales, etc). Estas intervenciones no sólo se hacen presentes en el ámbito de la teoría sino también en el de las políticas y tienen un correlato en la acción concreta de los sujetos involucrados, lo que constituye a estas áreas como ámbitos de disputa de sentidos y orientaciones políticas que lejos de presentarse como una evolución lineal de significados y definiciones se constituye en un campo complejo comprendido por sentidos de distintos orígenes y en oportunidades contradictorios.

- *Trabajo:*

Otra temática propia de la Educación de Jóvenes y Adultos es la relación entre educación y trabajo. En el caso de la Educación de Jóvenes y Adultos, suele asociarse el campo de la educación formal a la Educación Básica y la Alfabetización y el campo de la educación no formal a la Formación para el Trabajo. Esto se refleja, en el caso de Argentina en la separación que existe entre la Educación formal de Adultos, destinada a concluir los estudios primarios o secundarios y los cursos de Formación Profesional, pertenecientes a la Educación no formal de Adultos.

Según Pieck Gochicoa, E. “el interés por una educación vinculada a las necesidades sociales y económicas de los adultos se remonta en América Latina a las recomendaciones emanadas de la UNESCO desde 1940. De ahí surgió el impulso a la *educación fundamental* y al *desarrollo de la comunidad*, estrategias que destacaban la participación de los adultos, la necesidad de partir de sus intereses y de orientarse hacia la resolución de sus problemas sociales y económicos” (Pieck Gochicoa, E; 1998:193).

Ya desde la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos en el año 1949, se menciona la importancia que posee la preparación para el trabajo dentro de esta educación (Guerrero Romera, C; 2003:189). A lo largo de las siguientes conferencias se fue destacando la importancia del trabajo y la prioridad del empleo como ámbitos clave en los contenidos de la educación de Adultos (Guerrero Romera, C;2003).

En la V Conferencia Internacional sobre educación de adultos (1997) se afirmó la importancia de que la temática forme parte de los contenidos (Op.Cit:205). Además se sostuvo en cuanto al papel del empleo y la formación, que serían básicos en la medida que permitieran la participación en el mercado de trabajo y en actividades que permitan generar ingresos, “se ahonda, así, en la necesidad de conectar la formación con demandas reales, útiles y concretas para el mercado laboral” (Op.Cit:203). A su vez, para la V Conferencia, “promover el derecho al trabajo y el derecho a la educación y a su preparación para el mismo se convirtieron en ejes prioritarios que debían tener una aplicación en el diseño de políticas y planes de formación ocupacional dentro de la educación de adultos” (Op.Cit:205).

Paredes y Pochulu, quienes realizan una síntesis de las experiencias educativas con adultos que posibilitaron la institucionalización de la modalidad dentro del sistema educativo nacional consideran a la vinculación de esta modalidad educativa con el trabajo como uno de los problemas que se han estructurado históricamente y que hoy constituyen temas de debate del campo de la Educación de Jóvenes y Adultos. (1998:10).

Esa vinculación entre Educación de Jóvenes y Adultos y trabajo tiene eco en la legislación, por ejemplo en la nueva Ley de Educación Nacional (26.206/06) en el artículo 47 sostiene que: “Los programas y acciones de educación para jóvenes y adultos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de las distintas jurisdicciones se articularán con acciones de otros Ministerios, particularmente los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, de Desarrollo Social, de Justicia y Derechos Humanos y de Salud, y se vincularán con el mundo de la producción y el trabajo.” Y, según la norma, entre los tres primeros objetivos y criterios a los que responderá la organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se encuentran: a) Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria. b) Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática. c) Mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral (Ley de Educación Nacional/06).

Pero, más allá la historia común entre Educación de Jóvenes y Adultos y el trabajo, algunos especialistas sostienen que para el caso de América Latina, es un denominador común la poca importancia que se otorga a la dimensión del trabajo en las experiencias de Educación de Adultos. En tal sentido, Pieck Gochicoa, E. Afirma que “en el ámbito de la educación de adultos, los programas se han caracterizado por dar una mayor importancia a las áreas de alfabetización y educación básica, relegando la promoción de opciones educativas vinculadas con el campo del trabajo y las actividades

productivas.” (Pieck Gochicoa, E.; 1998:189). En un mismo sentido, en cuanto al lugar que ocupa la dimensión del trabajo productivo en los programas de educación de adultos, Lovisoló, H. sostiene que “esta dimensión no ha sido debidamente incorporada ni conceptualizada. Por un lado porque muchos de los programas tienen un sesgo, una impronta, demasiado educativista, esto es, a pesar de que muchos programas se preocupan por la necesidad de dar también capacitación ocupacional a los trabajadores que asisten a los programas de alfabetización, educación básica, educación comunitaria, educación popular, etc., la misma tiene un carácter apenas complementario y subsidiario; lo que en realidad define a los programas es un abordaje eminentemente educativo, y donde el trabajo productivo (con toda su carga de carácter actitudinal y cultural) queda apenas comprendido. De otra parte, porque en el mejor de los casos, el componente de capacitación ocupacional adquiere un limitado alcance: de mera transmisión de conocimientos, habilidades y destrezas; o sea está vuelto generalmente hacia lo instrumental. Por último, pocas veces los programas de educación de adultos han mostrado una preocupación seria por los aspectos relacionados con la empleabilidad de los participantes a sus cursos; parecería ser que lo ocupacional se constituye en una asignatura más del programa y no llega a adquirir la centralidad que la potencial búsqueda de empleo requiere.” (Lovisoló, H; 1994:198).

Estas discusiones permiten pensar que el campo del *trabajo*, dentro de la Educación de Jóvenes y Adultos es también un área de disputa de sentidos y orientaciones al igual que lo que sucede con las concepciones de *Educación Básica y Alfabetización*. Intervienen también en él una multiplicidad de actores que darán forma a los modos concretos en que adoptarán estos campos en cada contexto histórico y en las experiencias educativas concretas.

• *Educación Popular:*

La Educación de Adultos se ha desarrollado en estrecha relación con una teoría del cambio social, propia de la izquierda latinoamericana. Durante la década del '60, “bajo la influencia de las transformaciones sociales que ocurrían en América Latina y el mundo (revolución cubana, teología de la liberación, otros movimientos de liberación, la teoría de la dependencia, etc.), se profundiza el desarrollo de experiencias educativas –sobre todo por fuera del sistema formal- dirigidas a los sectores populares y vinculadas a proyectos de transformación social.” (Sverdlick, I. y Costas, P; 2008:13 y 14). Así, la educación popular fue entendida como un medio y un fin en sí mismo permitiría el cambio social. La expresión más reconocida de esto es la Pedagogía de la Liberación, representada por las ideas de Paulo Freire.

La llamada en un principio educación liberadora, inspirada por las ideas de Freire, se difundió por América Latina dando lugar a variadas experiencias. “Durante las décadas del 70 y 80 se empieza a

hablar preferentemente de *educación popular*, denominación donde el término *popular* identifica una opción política explícita que tiene una clara connotación de clase. Se trata de una propuesta alternativa que busca poner a la educación al servicio del cambio social contribuyendo a que los sectores de menos ingresos lleguen a ser sujetos/actores conscientes y organizados en la transformación estructural de la sociedad.” (García-Huidobro, J.E; 1994:27).

Sostiene García-Huidobro, J.E que la educación popular de adultos se ha definido, desde los educadores, con una serie de características, entre las cuales están siempre las siguientes:

- busca el cambio social.

- propicia una relación educativa horizontal en la que el educador respeta la autonomía del grupo de educandos.

- se apoya y parte de la vida cotidiana de los educandos (García-Huidobro, J.E; 1994:29).

Sostiene Finnegan, F. que “más allá de las diferencias de concepción que alberga este campo tan diverso, sin duda la afirmación de la dimensión política constitutiva de toda práctica educativa, desde la perspectiva de la formación de sujetos políticos con una intencionalidad política emancipatoria (“educación liberadora”), es reconocida como uno de los rasgos que permiten referenciar una política o experiencia educativa como inscripta en la corriente de la Educación Popular.” (Finnegan, F; 2009:3)

Si bien la Educación Popular es colocada frecuentemente como opuesta a la educación formal, en el campo de la Educación Formal de Jóvenes y Adultos el pensamiento freireano y la ruptura político-pedagógica que supone la Educación Popular son usualmente retomados como referencia tanto por los educadores como por ciertas iniciativas estatales de educación formal.

En ese sentido, Finnegan, F. Plantea que, desde una mirada regional “es posible identificar en la década pasada una relativa tendencia a la recuperación de la Educación Popular como referencia para políticas y prácticas que pueden ser consideradas de Educación para Jóvenes y Adultos. Esta presencia se registra principalmente en las iniciativas que desarrollan actores sociales fuera del ámbito estatal, aunque también marca algunas de las políticas y programas impulsados por los gobiernos, fenómeno vinculado al declarado signo progresista de algunos de ellos” (Finnegan, F; 2009:2). Sostiene la autora que en este período, organizaciones y personalidades referentes de la Educación Popular priorizan su incidencia en las políticas públicas y mediante su acceso a cargos de gobierno o al ámbito parlamentario logran influir en el debate público sobre educación, derechos ciudadanos o política social. En este marco puede interpretarse cómo un Programa estatal como el PAEBYT se vincula con la Educación Popular –usualmente asociada a las experiencias por fuera del ámbito estatal– al sostener en sus documentos que “combina los postulados de la Educación Popular con las exigencias de la

finalización de estudios primarios del sistema formal” (Decreto 227/02). El modo en que esto se manifiesta en la práctica se analizará en los próximos capítulos.

3.3) Datos estadísticos:

Se considerarán en este apartado una serie de datos cuantitativos. En un principio se expondrán los datos correspondientes a las personas que se encuentran por fuera del sistema educativo según los parámetros de edad establecidos por la nueva Ley de Educación Nacional (26.206/06)², en el país y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires según datos del último Censo Nacional (2001). Luego se expondrán datos de diversas fuentes correspondientes a la Educación de Jóvenes y Adultos y fundamentalmente prestaré atención a aquellos datos referidos a la población que asiste a dicha modalidad, tanto para la Argentina como para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

• *Personas por fuera del sistema educativo:*

Según el último Censo Nacional (2001)³, la población analfabeta de 10 y más años en todo el país es de 2,6%, que en términos absolutos corresponde a 767.027 personas. De esas personas, 371.852 son varones y 395.175 mujeres. Estos porcentajes marcan una disminución con respecto al censo anterior (1991) que arrojaba un porcentaje 3,7% de analfabetos. Según el Censo 2001, al analizar las diferencias interjurisdiccionales se observan dos extremos: Chaco con un 8% de analfabetos y Ciudad de Buenos Aires con un 0,5%. (Fuente: Área Investigación – DINIECE; 2008:19)

El Censo 2001 arroja que el 54% de población de 15 años o más no completó la escolaridad obligatoria –según la nueva Ley de Educación Nacional– y no asiste a ningún establecimiento educativo. Se encuentran en esa condición 14.015.871 adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores (Fuente: Op.Cit:3).

De ese total, el 17% (4.401.405) no completó la escolaridad primaria, dentro de ese universo el 3,5% (35.702) nunca asistió a un establecimiento educativo y el 13,4% (3.459.941) asistió pero no completó el nivel. (Fuente: Op.Cit:21).

Estos valores aumentan si se consideran las personas de 12 a 14 años que no concluyeron el nivel primario y no asisten a un establecimiento educativo, el Censo 2001 muestra que esa situación está representada por el 1,4% (10.383) de la población. Dentro de este grupo, el 0,4% (2.700) nunca asistió y el 1% (7.683) asistió pero no consiguió completar el nivel. (Fuente: Op.Cit:28)

² La cual extiende la obligatoriedad a 13 años de instrucción obligatoria (desde la sala de 5 años hasta la finalización del secundario).

³ Los datos sobre el Censo Nacional 2001 fueron extraídos del documento *Estudiantes de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y Población excluida del Sistema Educativo*. Área Investigación – DINIECE; 2008

Analizando el Censo 2001, “los datos por provincia muestran las heterogeneidades existentes en relación a la escolarización primaria. En un extremo se ubica la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con el 5,9% de población de 15 años o más con el nivel primario incompleto, en el otro extremo Misiones y Chaco, con el 32% de población en esta condición.” (Fuente: Op.Cit:23). En la Ciudad de Buenos Aires, tal como se mencionó anteriormente para el caso de los datos a nivel Nacional, estos valores aumentan si se considera el 0.9% que representan los jóvenes entre 12 y 14 años que no completaron el nivel primario y no asisten a un establecimiento educativo. (Fuente: Op.Cit:29)

Según la Encuesta Anual de Hogares (2006), En el total de los aglomerados urbanos el analfabetismo alcanzó un 1,3% de la población de 12 o más años en el 2006. (Fuente: Op.Cit:31)

Y según la misma fuente, el total de población de 15 años o más, 9,1% no consiguió concluir la escolaridad primaria y 36,6% no concluyó la educación secundaria. (Fuente: Op.Cit:31)

• *Datos sobre la Educación de Jóvenes y Adultos y la población que asiste a la modalidad (a nivel nacional y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires)*

Aquí se considerarán algunos datos cuantitativos referidos a la Educación de Jóvenes y Adultos, y especialmente a los estudiantes que concurren a esa modalidad para concluir los estudios primarios. Para ello se empleará fundamentalmente, además del documento citado *Estudiantes de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y Población excluida del Sistema Educativo*, (Área Investigación – DINIECE; 2008), los datos presentes en el *Anuario Estadístico Educativo 2006 (DINIECE/ME)*, del *Anuario Estadístico Educativo 2007 (DINIECE/ME)* y documentos emitidos por el Área de Estadística del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

La matrícula de la educación formal que asiste a la modalidad de Jóvenes y Adultos, a nivel nacional muestra un importante crecimiento en los últimos años, mayor que el de otras modalidades, pasando de 329.895 estudiantes en 1996 a 629.413 en el 2006. El aumento corresponde al nivel secundario (que es el que concentra la población mayoritaria) y permanece constante en el nivel primario (nivel primario o EGB 1 y 2). (Área Investigación – DINIECE; 2008:6 y 7)

La matrícula que corresponde a la Educación de Jóvenes y Adultos “se concentra en establecimientos correspondientes al sector de gestión estatal. Es escasa -y hasta inexistente en algunas jurisdicciones- la presencia del sector privado en esta modalidad. Al desagregar la información por nivel educativo, se visualiza que casi el total de la matrícula de la educación primaria y un porcentaje superior al 90% de la educación secundaria corresponde a instituciones de gestión estatal” (Op.Cit: 7). En el Año 2006, Del total de 4.517 establecimientos que ofrecen Educación de Adultos, el 93,7% es gestionado por el sector estatal. (Anuario Estadístico Educativo 2006)

La matrícula que concurría a la Educación de jóvenes y Adultos en 2006 fue de 629.413 alumnos: el 39,9% (251.281) cursaba EGB/Primario y casi el 60,1% (378.132) asistió al nivel Medio/Polimodal. (Anuario Estadístico Educativo 2006). Y, según datos actualizados, para el 2007, concurren 661.143 estudiantes a la modalidad de Jóvenes y Adultos de los cuales, según los datos disponibles, no es posible desagregar entre quienes concurren a EGB/Primario y Medio/Polimodal. (Anuario Estadístico Educativo 2007).

En cuanto a la composición de los asistentes, es oportuno mencionar que el porcentaje de mujeres se ha incrementado en los últimos tiempos: del 50,1% al 52,4% en el período 2002-2006 (Área Investigación – DINIECE; 2008:17). Dicho porcentaje, continuó incrementándose, siendo en el en el de 52,5%. (Anuario Estadístico Educativo 2007)

En tanto esta tesis trabaja el tema de los jóvenes que asisten a la Educación de Jóvenes y Adultos, un tema relevante es el vinculado con las edades de los estudiantes. En el Año 2006 el 42,3% de los alumnos de la modalidad son menores de 20 años. (Área Investigación – DINIECE; 2008:11). Un dato importante en cuanto a las edades es que “en todas las jurisdicciones, si bien en diferente proporción, se observa la presencia de estudiantes de 12 a 14 años, predominando dentro de ese grupo los de 14 años. Los grupos de estas edades se concentran en la educación primaria, para estos adolescentes la modalidad parece representar la posibilidad de completar el nivel.” (Op.Cit: 12). Según el mismo documento, el grupo comprendido por los alumnos de 12 a 14 años registra el segundo mayor porcentaje de estudiantes matriculados en la educación primaria⁴. Esto es relevante en tanto se verá más adelante que el PAEByT también recibe, bajo determinadas condiciones, alumnos menores de 14 años, que el límite de edad permitida para el ingreso. O sea que, según los datos arrojados por el documento citado (extraídos del Relevamiento Anual 2006, DINIECE/ME), el porcentaje de alumnos que concurren a cursar estudios de educación primaria entre 12 y 19 años (edades en las que se centra este trabajo) representa el 44,7 % del total.

Ahora analizaré los datos referidos a la Educación de Jóvenes y Adultos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Según datos del 2007, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a la modalidad de Jóvenes y Adultos asisten 40.611 alumnos, siendo 34.471 los que asisten al nivel Secundario y 6.140 los que asisten al nivel primario. (Anuario Estadístico Educativo 2007)

De esos alumnos que asisten al nivel primario, 392 concurren a algún establecimiento de gestión privada y el resto (5748) a establecimientos de gestión estatal (Anuario Estadístico Educativo 2007).

⁴ Los grupos corresponden a la siguiente clasificación: 12-14 (12,6%), 15-19 (32,1%), 20-24 (9,0%). Los siguientes poseen menos de 9%: 25-29, 30-34, 35-39, 40-44, 45-49, 50-54 y 55 y más.

Del total de alumnos, el 53 % son mujeres y en el caso particular de la educación Primaria, el 59.1 son mujeres. (Anuario Estadístico Educativo 2007)

Del total de 6140 alumnos que asisten al nivel primario, el 42.4 % tienen 19 años o menos (elaboración a partir de datos del Anuario Estadístico Educativo 2007).

Antes de pasar a los datos relativos a los alumnos que asisten al PAEByT, deseo destacar algunos puntos, a modo de síntesis, de lo más relevante dicho en este apartado:

- Según el Censo 2001, el 18,4% de la población de 15 años o más no terminó la escolaridad primaria, esto representa a 4.411.788 personas.
- En la CABA, si bien la situación es menos grave que en las otras localidades, el 6,8% de la población con 15 años o más tenía nivel primario incompleto en el año 2001.
- A nivel nacional, en el año 2006, la matrícula que concurría a la Educación de Jóvenes y Adultos a cursar el nivel primario era de 251.281 siendo de ese total un 44,7% los alumnos que tienen entre 12 y 19 años (edades aproximadas con las cuales se trabaja en esta tesis).
- En la CABA asisten en 2007 unos 6.140 alumnos al nivel primario, siendo el 42,4% de ese total jóvenes de 19 años o menos.

En términos generales, es de destacar la gran cantidad de personas que no accedieron a concluir la primaria y el alto porcentaje de jóvenes menores de 20 años que componen la matrícula de educación primaria en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos.

Con respecto al caso particular del PAEByT, el documento *Panorama Educativo 2005* sostiene que en el año 2005 asistieron a los Centros de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo para cursar la primaria 682 alumnos/as. Con respecto al 2006, el documento *Panorama Educativo 2006* sostiene que asisten a los Centros: 822 alumnos/as (*Panorama Educativo 2006*;27). Los datos de matrícula inicial para el PAEByT, según el documento *Estadísticas de la Educación, Matrícula Inicial 2007*, arroja que para el 2007 la cantidad de alumnos inscriptos en los Centros Educativos del Programa es de 633. (*Matrícula Inicial 2007*).

Si se consideran los datos que posee el PAEByT sobre sus alumnos, según entrevistas de campo y entrevistas de circulación pública⁵, los sujetos institucionales del PAEByT sostienen que trabajan con una población anual de 900 a 1200 alumnos (aquí se incluyen, además de quienes cursan la educación primaria quienes concurren a los Cursos de Capacitación en Oficios). Un Orientador Pedagógico del Programa sostuvo que aproximadamente esos son los alumnos que asistieron “al menos un mes” a

⁵ “Unas 300 personas egresarán del plan de educación para adultos” (Clarín, 10/11/2003) o la más actual Entrevista con la Coordinadora del PAEByT (http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/programas/memoria/04boletindigital/boletin3_2008.htm)

clases, los últimos años. Los alumnos egresados de la educación primaria serían en promedio 300 por año, este número de egresos pude corroborarlo en las entregas de diplomas de fin de año durante dos años consecutivos.

Estos datos se corresponden con otros datos presentes en documentos del Programa, los cuales indican que para los últimos años (2002 a 2007) el promedio es de 1100 alumnos por año, de ellos unos 825 en promedio (75%) asisten a las clases de primaria, los otros restantes (25%) a los Cursos de Capacitación en Oficios. Este documento presenta para los distintos años matrículas iguales o levemente mayores que los documentos mencionados anteriormente.⁶

⁶ Por ejemplo, para el año 2005, 777 alumnos/as frente a 682 y para el año 2006, 828 frente a 822.

4) Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo Para jóvenes y Adultos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (PAEByT)

En el presente capítulo se aborda el PAEByT desde distintos enfoques. Por la relevancia que doy al análisis del mismo a través de los contextos históricos recientes del país, el presente capítulo apunta, tal como se sostuvo en el marco teórico, a historizar los problemas sociales (Neufeld, M. R; 1996-97).

El capítulo se encuentra subdividido en cuatro partes. En el primer apartado historizo el PAEByT, recreando su contexto de surgimiento y analizando las transformaciones que sufrió el Programa a través de los distintos períodos y sucesos más relevantes por los que atravesó la Argentina en general y el campo de la educación y la Educación de Adultos en particular desde los inicios de la democracia y durante los años 90.

En un segundo apartado analizo el PAEByT según éste es presentado en los documentos y a su vez cómo es significado por los sujetos que pertenecen a la institución, el objetivo aquí será describir las características principales y distintivas del Programa. Este apartado representa un corte en la exposición: en tanto el capítulo posee un desarrollo temporal, aquí se detiene dicho desarrollo para retratar y presentar al Programa en sus características más destacadas.

En el tercero se mencionarán algunos sucesos relevantes acontecidos luego de la década de los '90 que contribuyan a contextualizar al Programa, y por último, en un cuarto apartado, y a la luz de los anteriores, se analiza el Programa tal como existe actualmente en tanto política pública.

4.1) Los inicios de la democracia y los años 90:

Sostienen Sverdlick, I y Costas P. que “la educación de jóvenes y adultos constituyó, históricamente, la última alternativa educativa para quienes fueron excluidos del sistema. [...] esta modalidad fue desatendida por la mayoría de las políticas públicas de la educación argentina. Recién durante los años 60 y 70, la Educación de Jóvenes y Adultos cobró fuerza. Esto se dio bajo la influencia de Paulo Freire y los movimientos ligados a la pedagogía de la liberación, que permitieron el crecimiento de proyectos vinculados a la democratización social, encarados desde la sociedad civil y en algunas oportunidades desde el Estado. La dictadura militar (1976) interrumpió de manera violenta este proceso, a la vez que profundizó las condiciones sociales de exclusión de los jóvenes y adultos de sectores populares. La década de los noventa, se encontrará con una mayor demanda educativa de parte de estos sectores, producto de tantos años de exclusión social.” (Sverdlick, I y Costas, P; 2007:8)

Es durante la última y más sangrienta dictadura militar “que comienzan a introducirse de manera explícita las medidas y los discursos de orientación neoliberal para el sector que, profundizados en la década de 1990, impusieron en la Argentina fuertes restricciones para la realización del derecho a la educación” (Finnegan, F. y Pagano, A; 2007:29).

El PAEByT surge bajo su denominación actual por un decreto⁷ de la Jefatura de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2002, pero posee una larga historia. A partir de los años 80, durante el mandato del primer presidente democráticamente elegido post-dictadura (1983 –1989), se reinstala la preocupación por la educación de adultos, perdida durante la dictadura, mediante la definición de acciones concretas a nivel provincial y nacional (Paredes, S. y Pochulu, M.D; 1998). En el nivel provincial se comienzan a organizar las secretarías o direcciones de educación de adultos y a nivel nacional se crea el “Plan Nacional de Alfabetización” (PNA) el cual se implementa durante el período 1985-1989. Dicho Plan se organiza desde un órgano oficial nacional: La Comisión Nacional de Alfabetización y Educación Permanente y las cabeceras de esta comisión en cada provincia. Es un Plan de alcance nacional con una propuesta homogénea que se organiza a través de cartillas y capacitación a los alfabetizadores.

A este Plan Nacional luego lo sucederá en el año 1990/1992 el “Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos” (PFAEBA). Este último fue creado durante el primer gobierno del presidente Menem con el objetivo de ofrecer ámbitos no escolarizados de terminalidad del nivel primario⁸.

En cuanto a personal se refiere, los antecedentes históricos del PAEByT se corresponden con el mencionado PNA, pues algunos de los docentes que participaron en aquel continúan trabajando PAEByT⁹. En cuanto a documentos, dicho “Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos” es un antecedente directo del PAEByT, pues el mismo es el resultado del proceso de transferencia de este programa al ámbito de la Ciudad de Buenos Aires.

Fue en esta misma década (‘90) en la cual se afianza y profundiza en nuestro país la hegemonía neoliberal. En este contexto, se logra instalar el discurso de la ineficiencia del Estado y de las crisis económicas producto de su intervención, discurso que crea las condiciones políticas necesarias para la privatización de la totalidad de los servicios públicos (Grasi, E y Neufeld, M. R.; 2003:87) impactando fuertemente en la calidad y avance de los derechos fundamentales, hasta ese momento en poder del Estado Nacional.

⁷ Decreto N° 227/02 Jefatura de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

⁸ Establecido por la Nación a través del Decreto del Poder Ejecutivo N° 410/90 y de la Resolución N° 691/90 del entonces Ministerio de Cultura y de Educación

⁹ Esto se analizará con más detalle al final del presente capítulo.

Se fortalece la tendencia a la desregulación de la producción, el mercado y el trabajo. La reforma de las leyes laborales en función de las exigencias de los organismos de crédito dio como resultado la baja del nivel de los salarios, la extensión de la jornada laboral, contratos más precarios, consolidación del fenómeno del trabajo “en negro” y un aumento sostenido del desempleo (Grasi, E y Neufeld, M. R.; 2003: 87).

La crisis del estado de Bienestar (crisis de un modelo social de acumulación) dio lugar a un modelo diferente que generó condiciones críticas de reproducción de un amplio sector de la población. Mientras que el modelo populista anterior a la última dictadura implicó: la expansión de los derechos sociales, una tendencia a la socialización de la producción y una legislación protectora del trabajo, el nuevo modelo neo-liberal planteó un nuevo panorama: los derechos sociales pierden entidad y la concepción de ciudadanía se restringe, se profundiza la separación público / privado y la reproducción es enteramente devuelta a este último ámbito, se produce una mayor desprotección de la fuerza de trabajo y las legitimaciones se reducen a la ampliación del asistencialismo. (Grassi, E., Hintze, S. y Neufeld, M.R;1996).

A su vez, “Las áreas de salud y educación fueron objeto principal de reformas estructurales globales y de programas focalizados que implicaron un desplazamiento de los esquemas universales de reconocimiento y atención de los derechos sociales propios del Estado de Bienestar.” (Finnegan, F. y Pagano, A; 2007:26-27).

En el ámbito educativo, la orientación política neoliberal impulsó el argumento de la ineficacia del estado burocratizado y homogeneizante que debía ser reformado y en la idea de que el sistema educativo centralizado, también burocratizado y homogeneizante se encontraba en crisis a raíz del manejo ineficaz de los gobiernos, motivo por el cual debía ser reformado.

La llamada “reforma educativa” se sustentó jurídicamente en La Ley de Transferencia de Servicios Educativos de la Jurisdicción Nacional a las Provincias y la Municipalidad (1991), la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995) las cuales orientaron las políticas públicas educativas a partir de la década de los '90. La fuente de inspiración de la ingerencia de las políticas neoliberales en el ámbito educativo fueron los organismos internacionales de asistencia técnica y financiera, principalmente el Banco Mundial y la UNESCO (Grassi, E. y Neufeld, M. R; 2003) aunque recibieron una fuerte oposición de gran parte de la comunidad educativa y los sindicatos docentes.

Repasaré brevemente las características más sobresalientes de la “Ley de Transferencia educativa” y de la “Ley Federal de Educación” prestando especial atención a lo que atañe a la educación de Adultos en general y al PAEByT en particular.

• *Ley de Transferencia educativa*

La Ley N° 24.049 de Transferencia de Establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario se sanciona en 1991, y establece el traspaso de las responsabilidades, tanto administrativas como financieras del conjunto de los establecimientos hasta entonces a cargo del estado nacional a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Dicha medida constituía un requisito para la renegociación de la deuda externa entre el país y los organismos internacionales de crédito (Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional) (Finnegan, F. y Pagano, A; 2007). De este modo se completa para todos los niveles el proceso comenzado durante la última dictadura militar en el cual se transfirieron los servicios de nivel primario a las provincias.

La transferencia de los establecimientos educativos de la órbita de Nación a las provincias producida a partir de la Ley 24.049, “ha sido una de las vías de reducción del gasto público nacional y ha funcionado como doble discurso: por un lado, se ha hablado de esta devolución a las provincias como expresión de federalismo, mientras que, simultáneamente, ha sido una manera de acelerar la toma de responsabilidad por parte de éstas sin una consideración de las características del contexto de cada jurisdicción o de la capacidad financiera de las provincias” (Grassi, E., Hintze, S. y Neufeld, M.R; 1996:23).

De este modo, tal como sostienen Finnegan, F. y Pagano, A (2007) el traspaso, realizado sin un diagnóstico adecuado de los servicios a transferir y de las jurisdicciones receptoras, agudizó las tendencias a la segmentación del sistema educativo que derivó de la heterogeneidad de las capacidades financieras y técnicas de las jurisdicciones, de las diferentes situaciones socioeconómicas y de los niveles de escolarización alcanzados por las respectivas poblaciones, sumada a los diferentes modos y ritmos de operación de la posteriormente sancionada Ley Federal de Educación. Esto trajo aparejado una vulneración creciente del derecho a la educación.

En cuanto a los efectos de fragmentación y desarticulación del sistema escolar, Rodríguez, L. sostiene que en el año 2006 “el Ministerio de Educación Nacional reconoce la existencia de más de 50 sistemas de educación diferentes en todo el país. En lo que se refiere a la EDJA, existen por lo menos siete sistemas diversos” (Rodríguez, L; 2006;8) que pueden considerarse herencia del proceso que se viene analizando.

En este contexto, del cual no queda exenta la Educación de Adultos, es que la Ciudad de Buenos Aires en 1994 adopta para su jurisdicción el anteriormente mencionado “Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica y Trabajo”. Por medio de una Ordenanza¹⁰, el Consejo deliberante de la Ciudad de Buenos Aires Sanciona para el ámbito de la Ciudad la creación del “Programa Municipal de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo” con iguales objetivos y actividades que las del “Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica y Trabajo”. Desde ese entonces el Programa se encontrará bajo dependencia funcional del Área Educación del Adulto y del Adolescente de la Ciudad de Buenos Aires. Según Finnegan y Pagano, la transferencia de los establecimientos de Jóvenes y Adultos del nivel nacional a las jurisdicciones representó un duro golpe para la modalidad en tanto “la conclusión de este proceso fue la clausura o la precarización de la mayor parte de los centros educativos situados en las provincias.” (2007:33).

• *Ley Federal de Educación*

La Ley Federal de Educación N° 24.195, fue aprobada en 1993, mediante esta norma se reformó la estructura académica, resultó una de las iniciativas más resistidas en tanto “si bien la ley extendía la obligatoriedad escolar de siete años a diez años, combinada con la nueva estructura, amenazaba con adoptar el efecto paradójico de disminuir en la práctica los años de escolarización de los sectores sociales más pobres, al general un abandono anticipado al término del segundo ciclo de la Educación General Básica equivalente al sexto grado de la escuela primaria” (Finnegan, F. y Pagano, A; 2007:31).

A su vez, la Ley Federal de Educación incluyó la modalidad de Educación de jóvenes y Adultos en la categoría “*Regímenes Especiales*”, junto con la Educación Especial y la Educación Artística. “De esta manera, convirtió a la educación de adultos en un segmento separado de la estructura del Sistema Educativo Nacional. Todo ello, junto al cierre de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) –organismo responsable desde el nivel central-, produjo que cada jurisdicción organice -o no- su estructura y llevó, en poco tiempo, a una fragmentación del subsistema y a una ‘reducción de la especificidad de la modalidad’” (Sverdlick I. y Costas, P; 2007:6). Esto se reflejó en que la modalidad “dejó de tener en la mayoría de las provincias conducción y supervisión específicas, en el marco de un proceso de cierre de servicios educativos, fusión de algunos de ellos con otras ofertas y desinversión” (Finnegan, F. y Pagano, A; 2007:33).

¹⁰ Ordenanza N° 48.563/94 (H.C.D.CBA).

Por otro lado, la ley pone en condición de igualdad a la educación pública y a la privada en tanto hace referencia a la educación como un servicio público que podía ser gestionado por el sector público como por el privado.

Para concluir el análisis de las leyes que materializaron la “Reforma Educativa”, tal como afirman Finnegan, F. y Pagano, A., al ser la educación de adultos una modalidad que atiende a sectores sociales en situación de pobreza y, por ello, con poco poder relativo para demandar al Estado, el efecto destructivo de la Transformación Educativa fue particularmente notable en este campo, con la consiguiente vulneración del derecho a la educación de dichos sectores (2007:33).

Más allá de lo que se denominó “Reforma Educativa”, otros procesos políticos contribuyeron a definir el campo de la educación de adultos, a los mismos se les dedicarán los siguientes párrafos. El impulso privatista que generó en el ámbito educativo la reforma, específicamente con la referencia a la condición de igualdad entre la educación privada y pública que introdujo la Ley Federal de Educación, se vio profundizado con la firma de un Acuerdo Marco para la Educación de Adultos, en 1999. “En este acuerdo se refuerza la desresponsabilización del Estado, abriendo la posibilidad de construir un sistema integrado por ofertas públicas y privadas, sin jerarquización de las agencias responsables. El Estado solo cumpliría el rol de coordinar y orientar, afianzando y legitimando la mercantilización del sistema educativo. Una vez más, respondía a las “recomendaciones” del Banco Mundial y el FMI.” (Sverdlick I. y Costas, P; 2007:16)

En el año 2000, en el Primer Encuentro Federal de Educación de Jóvenes y Adultos, realizado en la provincia de Córdoba (Tanti), la CTERA-CTA daba cuenta de la situación de la modalidad de adultos: “La educación de adultos se encuentra sin conducción desde el cierre de la DINEA, en tanto en las provincias han desaparecido la mitad de las direcciones. La oferta de servicios es anárquica, con un alto grado de superposición y dispersión, a los cuales se agregan múltiples proyectos de carácter no formal. Sin embargo, esta multiplicidad no termina de dar respuestas a las demandas educativas de jóvenes y adultos.” (citado en Sverdlick I. y Costas, P; 2007:16)

En este contexto, la continuidad del “Programa Municipal de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo” se ha venido renovando año a año hasta fines del año 2001¹¹. La normativa que dio origen al Programa bajo su denominación actual es el Decreto 227/02 de la Jefatura de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires del 1º de marzo de 2002 por medio del cual se crea el “Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo” que, al igual que el anterior Programa Municipal, se encontrará bajo

¹¹ p.e. Ley 174 y 375.

dependencia funcional de la Dirección Área Educación del Adulto y del Adolescente. En la CABA, el Jefe de Gobierno en ese entonces era A. Ibarra y D. Filmus el Ministro de Educación.

4.2) Consideraciones generales acerca del PAEByT:

Aquí se analizarán algunas de las características distintivas del programa, tanto acudiendo a la letra de algunos documentos¹² como a la voz de los sujetos institucionales.

El PAEByT, tal como se mencionó, es un programa que depende de la Dirección del Área de Educación del Adulto y del Adolescente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y se enmarca en los lineamientos curriculares establecidos para el área y nivel por parte de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dicho Programa permite terminar los estudios primarios y alfabetizarse a aquellos mayores de 14 años que lo necesiten, atendiendo una población anual que según quienes trabajan en él es de 900 a 1200 alumnos. Los alumnos y alumnas que asisten a la primaria en los últimos años (2002 a 2007) son en promedio 825 con 300 egresos anuales. En los Centros Educativos se inicia el proceso de alfabetización hasta la terminalidad de los estudios, obteniendo la certificación oficial de Estudios Primarios.

Actualmente, bajo la órbita del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires existen distintas modalidades que ofrecen a jóvenes y adultos concluir sus estudios primarios¹³. Pero, si bien bajo la dependencia del Área de Educación del Adulto y del Adolescente existen otros servicios de educación primaria, el PAEByT se presenta a como una propuesta única por su “flexibilidad horaria, acceso en el

¹² Decreto N° 227/02 Jefatura de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, documentos del Programa, documentos de circulación por la web e información disponible en www.gcba.gov.ar.

¹³ Estas son, además del PAEByT:

Escuelas Primarias para Adultos: escuelas en donde la cursada consiste en tres ciclos con dos horas reloj diarias de clases, de lunes a viernes. Las escuelas funcionan entre las 18 y las 21.45 hs. Al finalizar el tercer ciclo se obtiene el certificado de terminación de estudios primarios. El concurrente debe ser mayor de 14 años.

Centros Educativos de Nivel Primario: al igual que las Escuelas Primarias para Adultos ofrecen la posibilidad de completar los estudios primarios a mayores de 14 años, a diferencia de ellas funcionan con horario flexible (entre las 7 y las 18 hs.) y en turnos de dos horas reloj. El funcionamiento es en instituciones no gubernamentales: hospitales, centros de gestión, parroquias, comedores comunitarios, sindicatos, fundaciones etc.

Educación Primaria a Distancia: este es un programa que ofrece terminar la escuela primaria a distancia a mayores de 18 años que estén alfabetizados. El alumno debe concurrir a tutorías (que funcionan en Escuelas Primarias o Centros Educativos para Adultos) con un docente asignado.

Orientación para el examen libre de estudios primarios: El Programa de Orientación y Preparación para el examen libre (OPEL) Permite obtener el certificado de estudios primarios a quienes estén alfabetizados y sean mayores de 14 años. También funciona por medio de tutorías y orientación para rendir el examen. Cuenta con un docente afectado al programa por cada sector de supervisión, las consultas deben realizarse en este último o en la Dirección del área de Educación del Adulto y el Adolescente. Hay cinco mesas de examen distribuidas en el transcurso de cada año.

(Información presente en: www.gcba.gov.ar y en “Educación de Jóvenes y Adultos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1996-2000; 2002.)

medio donde se encuentran los alumnos, y la adecuación con metodologías participativas a los diferentes perfiles de alumnos y alumnas, posibilitando la inclusión, la permanencia y la finalización de sus estudios primarios. Y en muchos casos la capacitación laboral y el apoyo a microemprendimientos. Es el servicio que tiene mayor carga horaria” (Documento del Programa, 2006).

Se sostiene que el programa como una “oferta flexible, dinámica y adaptada a las necesidades de la población destinataria, particularmente eficaz para el logro de una atención territorial focalizada”. A su vez sostiene que el programa combina los postulados de la “Educación Popular con las exigencias de la finalización de estudios primarios del sistema formal” mostrándose “eficiente para introducir dinámicas de captación y retención de población residente en las comunidades más marginadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, partiendo del énfasis en metodologías pedagógicas participativas, atención a la diversidad y articulación con las organizaciones y redes locales.” (Decreto 227/02)

El PAEByT retoma entre sus fundamentos a los “postulados de la Educación Popular” y busca articularlos con el “sistema formal”. Esto da cuenta, tal como se mencionó en el capítulo anterior, de la incidencia de la Educación Popular en el campo de la Educación de Jóvenes y adultos, incluso en propuestas realizadas desde el estado. En el siguiente capítulo se considerará qué relevancia posee esto en la cotidianeidad de los alumnos que asisten al PAEByT.

En adelante se analizarán otras características distintivas del Programa. Se procuró reflejar los aspectos más sobresalientes, sobre todo de los últimos años.

• *Organización:*

El programa está organizado en base a la siguiente estructura de planta:

Un *Coordinador* quien tiene a cargo la gestión del programa.

Dos *Auxiliares Técnicos* que tienen entre sus tareas, además del apoyo al coordinador, la planificación y capacitación en servicio de la planta docente, asesoramiento a la coordinación, sistematización y difusión de las experiencias pedagógicas.

La instancia de Orientación se conforma con una planta de *Orientadores Pedagógicos* a efectos de monitorear y evaluar en campo la gestión de los proyectos y el desempeño de los Educadores de Adultos.

Los *Educadores de Adultos* son los responsables de la gestión directa de los alumnos a su cargo. Además de enseñar los tres ciclos de la educación básica de adultos, dedican un día por semana a la capacitación en servicio. A su vez, realizan el llamado *trabajo de campo* con la intencionalidad de

generar “diagnósticos socio-comunitarios” que permitan el sostenimiento de la matrícula, el seguimiento de los casos y de los cuales se desprenden los proyectos pedagógicos. En algunos casos son a su vez quienes llevan a cabo los Talleres para Jóvenes que se analizarán más adelante.

Por último, los Cursos de Capacitación en Oficios son llevados a cabo por los *Capacitadores Laborales*. (Decreto 227/02 y documento del Programa 2006).

• *Destinatarios:*

El PAEByT se presenta como una acción tendiente a priorizar la atención de las necesidades educativas de la población más desfavorecida. Específicamente la legislación sostiene en cuanto a sus destinatarios que “el programa orientará sus ofertas hacia los jóvenes y adultos/as que habitan en asentamientos precarios y/o pertenecen a los sectores sociales más vulnerables de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y que no han logrado alfabetizarse o completar estudios de nivel primario.” (Decreto 227/02) Dichos destinatarios deben haber cumplido al momento de la inscripción los 14 años de edad.

En otros documentos, según los docentes y Orientadores Pedagógicos y también en actos o simplemente en el transcurso cotidiano de las clases de primaria o talleres, se reconocen al interior del grupo de destinatarios varios conjuntos de sujetos. La principal “clasificación” de quienes asisten al Programa es entre jóvenes y adultos. Esta división se ve reflejada de manera clara en los Talleres que se realizan al interior del Programa dedicados exclusivamente a los jóvenes que asisten a los distintos Centros Educativos. De todos modos desde el Programa se reconocen otros conjuntos de personas: discapacitados (que como se verá asisten al Programa en virtud de articulaciones que realiza el mismo con Escuelas de Educación Especial), mujeres, migrantes (fundamentalmente de Paraguay, Bolivia, Perú) y pobladores originarios.

Pero como se sostuvo, tanto a nivel de lo que figura en los documentos como de lo que expresan los docentes, orientadores pedagógicos y directivos, el denominador común de los destinatarios es la situación de pobreza en la que viven.

• *Ámbitos “comunitarios”:*

Otra característica del Programa es que “a efectos de facilitar el acceso y la permanencia de los destinatarios de la oferta, el Programa desarrollará su actividad prioritariamente inserto en la propia comunidad. Los centros educativos del programa funcionarán en ámbitos comunitarios, en locales

pertenecientes a organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.” Y, “En este marco, la Secretaría de Educación garantizará las condiciones de ambiente adecuadas para el desarrollo de los procesos educativos impulsados por el Programa.” (Decreto 227/02).

Estos lugares pueden ser de diversa índole: centros comunitarios, comedores, clubes, capillas, guarderías, sindicatos, universidades, etc. A estas instituciones a lo largo del trabajo se las denominará también “alojantes” en el sentido de que alojan Centros del PAEByT. Me explicaba un Orientador Pedagógico que:

“los centros del PAEByT son abiertos en base a la necesidad y al pedido concreto de la comunidad. [...] Constantemente hay asociaciones, organizaciones, grupos de vecinos, lugares, instituciones que llaman y piden que quisieran tener un centro del PAEByT, desde la coordinación, y en conjunto con los orientadores pedagógicos se ve la necesidad y la conveniencia de la instalación de esos espacios, está en constante evaluación. Uno intenta que los centros de alfabetización se abran en aquellos lugares donde va a haber una matrícula estable pero que también no se superponga con otros servicios, digamos ¿no?, entonces esto se evalúa constantemente.” (Orientador Pedagógico)

Una vez instalado el centro, es decir, una vez que existen las condiciones de trabajo, el Programa envía un docente que se ocupará del dictado de las clases. Eventualmente el Programa realiza actividades conjuntas con estas instituciones, por ejemplo se propician ayudas (como compartir espacios o recursos) o se realizan eventos conjuntos (por ejemplo fiestas de fin de año de la institución alojante).

La característica tal vez más destacada de estos lugares en que se sitúan los Centros es que, casi en su totalidad, no son edificios escolares. Los objetivos o beneficios que se manifiestan desde el Programa para situar sus Centros en estas instituciones son diversos, fundamentalmente tienen que ver con dos aspectos: mayor accesibilidad (por cercanía de los hogares de los alumnos) y mayor retención de los alumnos. En el próximo capítulo se analizará si esto sucede y cómo sucede, pero por el momento es importante destacar que las instituciones en las que se desarrollan las clases de primaria no son la “escuela”.

“las escuelas de adultos comunes son espacios creados dentro de los edificios escolares tradicionales, la famosa nocturna de la que se habló siempre, con horarios estrictos, normalmente de noche o tarde-noche, y con la invitación al vecino a que se acerque a estudiar. El PAEByT surgió como una propuesta de ir a la búsqueda e instalarse en los lugares donde es sentida la necesidad.” (Orientador Pedagógico)

El Programa cuenta con 68 Centros Educativos¹⁴ ubicados en distintos barrios. Al orientar las prácticas educativas a los sectores más pobres de la Ciudad de Buenos Aires, tiene otra característica en cuanto a la ubicación de los Centros Educativos, estos se encuentran fuertemente concentrados en los distritos escolares de la zona Sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. De los 21 distritos existentes en la Ciudad, sólo cinco pertenecientes al Cordón Sur de la Ciudad (1, 5, 19, 20 y 21) concentran el 60 % del total de los Centros Educativos. El otro 40 % se encuentra distribuido entre los 16 Distritos restantes.¹⁵

Esta distribución de los Centros no es casual en tanto dichos distritos del Cordón Sur porteño son los que presentan mayor índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (Montesinos, M. P. y Pallma, S. A; 1999: 76) a la vez que los colegios de la zona se ven atravesados por una importante falta de vacantes disponibles en relación a los alumnos potenciales. Si bien este tema será tratado con mayor detalle en el próximo capítulo, es importante destacar cierta tendencia en la distribución de los Centros Educativos por la ciudad, los cuales se localizan fundamentalmente donde hay mayor concentración de población pobre y menores posibilidades de acceder a las escuelas por falta de vacantes. Esta tendencia no agota la explicación acerca de las posibles relaciones entre el acceso a los Centros educativos y su distribución espacial (pues, tal como se verá más adelante algunos jóvenes viajan largas distancias para llegar a su Centro Educativo), pero permite comenzar a desentrañar la desigualdad existente en el acceso a los bienes y servicios por parte de los habitantes de la Ciudad o del Conurbano Bonaerense que asisten o no a las escuelas primarias comunes o Centros del PAEByT. En este sentido, Montesinos M.P. y Pallma, S.A. sostienen que “la disputa histórica por el derecho a la ciudad entre los distintos grupos sociales, va cristalizando en las diversas modalidades que toma la distribución espacial de la población, con zonas de inclusión/exclusión en las que se entretajan de maneras conflictiva y cambiante diferentes “marcas”: étnicas, de clase, residenciales, etc. Así observamos que, al interior de la ciudad, diferentes localizaciones geográficas implican un acceso diferente/desigual a los bienes y servicios urbanos” (Montesinos, M.P. y Pallma, S.A; 1999: 59).

• *Días de cursada y horarios flexibles:*

Los días y horarios de cursada poseen cierta flexibilidad en tanto son convenidos entre los alumnos y el docente en cada centro educativo de modo que puedan asistir en lo posible todos aquellos

¹⁴ Según datos actualizados al 2009.

¹⁵ Elaboración propia a partir de los datos de los Centros Educativos del PAEByT proporcionados por el GCBA (www.gcba.gov.ar).

que estén interesados. Los encuentros son de cuatro días a la semana durante cuatro horas cada día, el quinto día es utilizado como día de capacitación para los docentes (Decreto 227/02):

“Esto lo que tiene, a diferencia de las escuelas comunes, es la flexibilidad del PAEByT, digamos, que el maestro puede, junto con el grupo de estudiantes, generar los horarios que le sean convenientes a la gente, entonces: hay centros que van dos veces a la mañana y dos veces a la tarde, hay gente que va una vez o dos veces por semana porque el resto trabaja, entonces, esto es un contrato personal que se hace entre el grupo y el docente a cargo, esta es la flexibilidad que te da.” (Orientador Pedagógico)

Sin embargo, tal como sostiene el entrevistado, existen una cantidad de situaciones de excepción, a veces la excepción depende de las posibilidades de concurrir que tengan los alumnos, pero otras depende de las características de todo el curso:

“... a veces son centros que por la cantidad y la especificidad tal vez no es necesario que esté abierto los cuatro días que nosotros trabajamos semanalmente, por eso hay compañeros que van dos veces por semana por la cantidad de gente, por las características de la institución, un ejemplo: una comunidad terapéutica para gente que está en recuperación por el tema adicciones tal vez no... como es un lugar cerrado y es una población estable y que no cambia y que tampoco permite el ingreso de gente común del barrio... va dos veces el maestro y con eso alcanza y es suficiente. Hay lugares donde se va tres veces, hay lugares donde se va una vez y hay lugares donde estás los cuatro días.” (Orientador Pedagógico)

• **Ingresos, egresos y permanencia:**

El PAEByT permite a los alumnos que ingresen y egresen en diferentes momentos del año que no se correspondan necesariamente con el ciclo lectivo tradicional.

“nosotros estamos en condiciones de recibir alumnos en todo el ciclo lectivo, [...el alumno] se puede haber inscripto en diciembre, en julio, en mayo, no hay problema. Y otro servicio que se está implementando con mucho éxito es la posibilidad de que haya y aparezcan en los barrios gente que necesita ya el certificado por una cuestión laboral, porque tiene que viajar, porque recién llegó del país, de un país limítrofe y no le dieron el certificado, entonces existen lo que se llaman exámenes libres que cualquier docente del PAEByT está en condiciones de poder tomarlo en cualquier momento del año para que esa persona certifique su séptimo grado.” (Orientador Pedagógico)

En tal sentido, el Programa ofrece la posibilidad de promociones adelantadas: los estudiantes pueden terminar la Escuela Primaria antes de fin de año (en caso de que cumplan los objetivos pedagógicos) y se pueden dar exámenes libres con la asistencia de tutorías en la sede del PAEByT.

Por lo general cada Centro posee un docente, por lo que los alumnos no se encuentran divididos en tres ciclos como sucede en las Escuelas de Adultos:

*“en cada Centro tenés gente que está empezando a leer y escribir a gente que tiene que terminar el séptimo, es como muy variada la gama de problemáticas y necesidades, esto a veces complica la tarea porque vos tenés que estar pensando en todos los niveles.”
(Orientador Pedagógico)*

Esta flexibilidad en los ingresos, egresos y permanencia de los alumnos permite que el Programa se adapte a las características de cada caso:

“Entonces no es como en una escuela que a fin de año se le da el boletín y pasa al año que viene a otro nivel, esto es una charla cotidiana y hay veces que en un mismo año entró a un segundo ciclo y a fin de año terminó el séptimo porque avanzó, tenía conocimientos previos y el laburo a conciencia que hizo en los cuatro o cinco meses que estuvo le permitió egresar porque tenía los contenidos para hacerlo, digamos; no hay una cuestión muy estanca, es mucho más grande la posibilidad de que cada uno lo termine o no de acuerdo a lo que él piense en la charla con su docente.” [...]

“Nosotros trabajamos con todos los ciclos juntos, no diferenciamos... sí, en la evaluación diagnóstica vos lo ubicás, “bueno, con esta persona vamos a laburar más que nada segundo ciclo, ésta está entre un segundo y un tercero, ésta no, ésta está en primero”, digamos, el maestro, a través del diagnóstico de marzo y abril llega a esta conclusión, pero sirve solamente para eso, para vos plantarte desde lo metodológico y desde la planificación qué contenidos vas a trabajar con esa gente. Pero capáz que vos evaluás que hoy está en segundo y en julio, antes de las vacaciones, el tipo pegó un salto de aquellos y hay un montón de contenidos que los aprendió rápidamente y decís “bueno, si le metemos pata a fin de año termina”.” (Orientador Pedagógico)

• *Distintas propuestas formativas: Clases de Educación Primaria, Talleres para Jóvenes y Cursos de Capacitación en Oficios:*¹⁶

En el Programa se desarrollan variadas propuestas educativas, los jóvenes que participan en el PAEByT pueden insertarse en cualquiera de ellas: Clases de Educación Primaria, Talleres para Jóvenes y Cursos de Capacitación en Oficios. Estos son los espacios de *mayor formalización* y son aquellos que estructuran la práctica de quienes concurren al PAEByT (en términos de días, horarios, relaciones de

¹⁶ Los tres tipos de propuestas formativas son denominadas de distintas maneras por los sujetos vinculadas a ellas, por una cuestión de claridad se las llamará de este único modo a lo largo de todo el trabajo.

pares y con los docentes, etc). Como parte de la propuesta de las clases de educación primaria se proyectan excursiones (por ejemplo a la Feria del Libro) o instancias en las que los alumnos de varios Centros Educativos concurren juntos a un taller, como ser un taller que pude presenciar acerca de la temática del género.

Desde estos lugares (Clases de Educación Primaria, Talleres para Jóvenes y Cursos de Capacitación en Oficios) se abren una serie de instancias menos formales en las cuales también pueden participar los sujetos luego de pertenecer a alguno de los ámbitos anteriores. Instancias que no son catalogables fácilmente tales como el domingo 21 de septiembre (2008) en el que profesores y alumnos (y ex-alumnos y no-alumnos) se juntaron con el objetivo de “festejar la primavera” o la fiesta de fin de año de una institución alojante de un Centro Educativo del PAEByT. También existen otras situaciones intermedias como aquellos casos en que el docente del Centro Educativo ayuda con sus deberes de la escuela secundaria a ex alumnos, a modo de clases de apoyo escolar. Por lo general, todas las propuestas que llamo *menos formales* están articuladas con la asistencia a las propuestas más *formales*, es decir que se debe participar de las primeras para asistir a las segundas.

En cuanto a los Cursos de Capacitación en Oficios, estos se dictan en algunos centros, actualmente se realizan cursos de corte y confección, manualidades y artesanías, construcción, panadería, electricidad, artesanías en cuero y tejido. En algunos centros, hay orientación en Microemprendimientos.

“no son talleres que ofrezcan como un centro de formación profesional un certificado oficial, digamos, son talleres de capacitación pero no damos un título de electricista profesional o de gasista, digamos. Son capacitaciones que sirven para el trabajo, para la obtención de nuevas herramientas en lo personal pero que no están reconocidos oficialmente. Y hay, ya te decía, 6 o 7 compañeros que dan diversos talleres: electricidad, tejido, costura, artesanía en cuero, y que normalmente sirven como complemento a los años que tuvo la gente para estudiar séptimo, y es una manera de seguir perteneciendo al programa y formar parte” (Orientador Pedagógico)

Sin embargo, las propuestas de las que participan mayoritariamente los jóvenes no son esos Cursos de Capacitación, sino que lo hacen de las clases de Educación Primaria y los Talleres para Jóvenes aunque según un trabajador del programa también hay casos de jóvenes que asisten a los Cursos de Capacitación en Oficios:

“hay pibes que también ¡eh! están yendo a los talleres de panadería en el barrio o a los de electricidad, pero es cierto que lo que se vive hoy a nivel sociedad necesitan generar espacios específicos y bueno, ahí surgen estas propuestas ¿no?, pero no quita que haya

pibes que están yendo y comparten con adultos mayores otros espacios de capacitación también.” (Orientador Pedagógico)

Los talleres Para jóvenes de los que cuenta actualmente (2008) el PAEByT son: Recreación, Huerta, Murga y Comunicación / Producción Radial. Estos talleres para jóvenes están orientados a los alumnos que cursan la primaria en el Programa, de todos modos hay alumnos de talleres que asisten a la escuela secundaria, muchos de ellos ex - alumnos del programa.

Los jóvenes que cursan actualmente la primaria en el PAEByT llegan a estos talleres por medio de los docentes de sus Centros Educativos quienes, en cada Centro, realizan una convocatoria abierta entre los “adolescentes”. La concurrencia, de todos modos, es optativa y no obligatoria. En el caso de quienes asisten a los Talleres y no son alumnos de Las Clases de Primaria en el PAEByT, según los casos que se relevaron, llegaron o porque continuaron asistiendo luego de haber sido alumnos del Programa (“ex - alumnos”) o porque llegan invitados por los docentes del Taller quienes los conocen de otros ámbitos en los que trabajan (“no - alumnos”).

Los talleres para jóvenes tienen distintos sentidos según el carácter de la participación del concurrente: si el joven está en el taller en carácter de ex - alumno o no - alumno de la primaria básica el mismo es una instancia formativa en sí, si el alumno está en carácter de estudiante de primaria, si bien no se rinden exámenes, pasan a formar parte de la formación de su escolaridad primaria, es decir de las Clases de Educación Primaria. El caso más claro que grafica esto es el de los alumnos que faltan al Centro Educativo en donde concurren a las Clases de Primaria para asistir al Taller para Jóvenes pues los horarios de uno y otro se superponen. Una profesora de uno de los talleres sostiene que:

“El Taller es como... en las escuelas también por ahí tenés algún taller extra-programático, es algo que complementaría un poco más o fortalecería el trabajo en el aula.” (Docente)

Y el orientador pedagógico sostiene que los talleres para jóvenes están pensados con un criterio:

“de capacitación y de inclusión educativa digamos, que sean como un enganche para que sigan algo después...[y lo que se busca con esos talleres es] generar lo que no existe en lo cotidiano en nuestra sociedad, espacios de contención, digamos, yo sé que si [nombra a tres alumnos] los lunes están 4 horas con [nombra a las profesoras del taller] están menos expuestos a otros peligros, otras cuestiones que si estuvieran dando vueltas por ahí en la plaza o en la calle digamos. Uno dice “juh, qué bueno que en los barrios, en las villas se generen espacios donde los pibes vayan, se capaciten y que hagan cosas que les gusta!” bueno, esa es la idea: generar espacios que al pibe le sirvan, que se sientan cómodos, que sean felices y que eso sirva para que hagan algo en positivo digamos, me parece que ese

es el objetivo, seguir generándole a los pibes ganas de hacer cosas en positivo.”
(Orientador Pedagógico)

Por último, los Talleres para jóvenes se dictan cada uno en un solo Centro Educativo, esto implica que los jóvenes que asisten a los mismos por lo general deben trasladarse hasta el sitio.

Los Talleres para Jóvenes que se desarrollan en el PAEByT se realizan con subsidio del Programa Nacional de Inclusión Educativa *Todos a Estudiar*, dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Nación. Dicho Programa se propone “dar respuesta al problema de la exclusión educativa y social de chicos y adolescentes entre 11 y 18 años de edad que se encuentran fuera del sistema escolar. El objetivo central es la inclusión a la escuela de aquellos que por diversos motivos nunca ingresaron o que abandonaron los estudios.” (Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar, Lineamientos Generales. M.E.C.yT. S/f. Pg. 5).

Dicho programa busca, por medio de una estrategia de cogestión entre el Estado y las organizaciones de la Sociedad Civil, generar “espacios puente”, en el sentido de vínculo que permita al alumno el ingreso o reingreso al sistema educativo en el nivel y área que corresponda. Esto permite a los sujetos institucionales del PAEByT pensar su tarea como un “espacio puente”:

“mirá, acá en Ciudad de Buenos Aires el tema becas no está contemplado para lo que son los adultos, hay solamente becas para primario y media, por lo tanto en Ciudad nosotros no tenemos ningún tipo... nuestros alumnos no están contemplados de ninguna manera, lo que sí se logró desde hace dos años es la implementación de lo que se llama a nivel nacional “volver a la escuela”, son planes de inclusión educativa, que son de Nación, del Ministerio de Nación, y que sí están siendo beneficiarios nuestros jóvenes, entre 10 y 18 años, la idea es que nuestros espacios de alfabetización se conformen como “puentes” para que la persona que dejó en algún momento la escuela, el pibe que dejó la escuela, haga “pie” en el PAEByT y a partir del PAEByT retome a futuro, en nuestro caso la educación media. (Orientador Pedagógico)

Con recursos de este programa se creó el taller de Periodismo en el cual se realizó una parte importante del trabajo de campo. Y sucede lo mismo con otros Talleres para Jóvenes, tal como se expresa en la siguiente entrevista:

Investigador: lo que yo vi es que además de lo que sería la primaria básica y la alfabetización y el trabajo es que hay un montón de otras propuestas para los jóvenes.
Orientador Pedagógico.: tienen que ver con estos espacios que se generaron a partir de “Inclusión Educativa” que yo te decía, al tener la posibilidad de generar algunas becas para facilitadores se abrieron otros espacios como el de medios, como la murga, como la radio en [nombra un barrio], la radio acá en [nombra una radio], huerta, lugares en los

cuales a parte de la terminalidad primaria se le ofrece a los jóvenes que participen para capacitarse en diversas profesiones.

Con los recursos que genera el programa “Todos a Estudiar” se costean becas para los/as alumnos/as y viáticos¹⁷, equipamiento escolar y un plus para los docentes de los talleres:

“Entonces, a partir de ahí ingresamos dentro de lo que es el Programa Nacional de Inclusión Educativa y los jóvenes entre 10 y 18 años están recibiendo becas. Esto genera la beca concreta que son, si no me equivoco, \$ 600 anuales para cada chico y genera para el programa recursos que la Ciudad, al ser un programa, no nos contempla, nosotros no tenemos caja chica, no tenemos materiales... Entonces, el Programa de Inclusión Educativa genera el dinero para los pibes y también un dinero extra para cada institución, que en este caso es el PAEByT, para movilidad, para que los chicos puedan ir a los lugares, tengan materiales y una beca para adultos que capaciten a estos chicos, entonces esto nos permitió contratar compañeros que hacen talleres de murga, lo de medios, jardinería, la huerta que complementa el trabajo que hacemos en los centros.”
(Orientador Pedagógico)

4.3) Luego de los años 90:

Durante la llamada crisis del 2001, grandes movilizaciones populares terminaron con el gobierno de la Alianza (1999-2001). En los 12 días posteriores a la crisis la Argentina tuvo 5 presidentes, el último fue el peronista Duhalde quien llamó a elecciones a través de las cuales asume N. Kirchner como presidente (2003). Dicha crisis se caracterizó por la confiscación de ahorros bancarios, devaluación y altos porcentajes de pobreza, durante las grandes movilizaciones populares se produjeron los asesinatos de alrededor de 30 personas por las fuerzas policiales y de seguridad.

La crisis no marcó sin embargo un quiebre definitivo con respecto la década anterior, no representó el fin de la enorme desigualdad y pobreza por la que atravesaba la sociedad. En el año 2002 el país alcanzaba su pico máximo de pobreza e indigencia siendo 57,5% las personas pobres y 27,5% las personas indigentes. En el año 2003 la desocupación alcanzó al 19,1% y la subocupación al 11,9% (Finnegan, F. y Pagano, A; 2007:69). Se retomará más en detalle el tema de los efectos de la crisis cuando se trate la situación de los jóvenes que asisten al PAEByT, en el próximo capítulo.

Por ahora se centrará la atención en el campo educativo, donde se fue evidenciando un fuerte rechazo a las reformas de los noventa y sus efectos. La nueva gestión de gobierno (luego de los comicios de mayo de 2003, con N. Kirchner de presidente), se basó en este consenso para anunciar cambios sustantivos que, aunque ello no tuvieron su correlato en la realidad, se plasman en un nuevo

¹⁷ Para solventar el pasaje que implica movilizarse hasta el Centro en donde se dicta el taller que no siempre es el Centro al que asisten usualmente.

marco normativo para el sistema educativo: Ley de Educación Técnico Profesional, la de Financiamiento Educativo, la de Educación Sexual Integral y la Ley Nacional de Educación que reemplazó a la Ley Federal de los años noventa.

La nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 propone cambios en la estructura del sistema: unifica el sistema educativo del país, retornando a la estructura de escuela primaria y secundaria (con autonomía a las jurisdicciones de que lo cumplan en el plazo de 6 años); extiende la obligatoriedad a 13 años de instrucción obligatoria (desde la sala de 5 años hasta la finalización del secundario); jerarquiza la enseñanza de un segundo idioma y de las nuevas tecnologías; señala un aumento del financiamiento educativo (en base de la ley sancionada durante el 2005), entre otras cosas. Otro aspecto importante es el restablecimiento del Estado como responsable primario y garante para el cumplimiento del derecho a la educación. No obstante, sostienen Sverdlick I. y Costas, P (2007) a pesar de que esta y las demás leyes constituyen signos importantes, ninguna de ellas implicó en verdad cambios sustantivos.

Tal como refieren Sverdlick y Costas (2007), en lo que refiere a la Educación de Jóvenes y Adultos la Ley de Educación Nacional, incorpora algunas modificaciones. En su Art. 17 deja atrás la idea de “*régimen especial*” asignado por la Ley Federal de Educación en los años noventa, y la menciona como parte de las ocho modalidades del sistema educativo. Así el Sistema Educativo Nacional posee la siguiente estructura: cuatro niveles (Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior), y ocho modalidades (Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria).

Dicha ley define en el artículo 46 a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, “es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de 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. (Ley de Educación Nacional 26.206/06)

En lo que refiere a la Educación de adultos, por otro lado, un hecho relevante fue la creación del Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos «Encuentro» en octubre de 2004, cuyo plazo de finalización previsto es en 2010. Tal como se sostuvo en el capítulo anterior, este programa convoca a “todas las personas que no saben leer y escribir a iniciar un proceso de aprendizaje desde la perspectiva de la educación permanente. La alfabetización inicial se propone en un trayecto de cinco meses (estimativo). Se promoverá la continuidad de estudios mediante las

articulaciones con el sistema educativo de cada jurisdicción.” (Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para jóvenes y adultos “Encuentro”. Presentación Institucional / Líneas de Acción; 2006:10). Dicho Programa trabaja con alfabetizadores voluntarios.

En lo que respecta específicamente al PAEByT, en el ámbito de su jurisdicción –la Ciudad Autónoma de Buenos Aires–, los trabajadores nucleados en UTE / ATE, junto a trabajadores de otros Programas y Proyectos, vienen denunciando a la nueva gestión del Área del Adulto y el Adolescente – Ministerio de Educación, GCBA–. En concreto, se denuncia que dicha gestión se manifestó en contra del proyecto de entrada de los trabajadores al Estatuto del Docente “vulnerando el derecho a la educación de los estudiantes que asisten a estos centros y el derecho a la estabilidad laboral de los trabajadores que forman parte de él. También es importante resaltar el recorte de recursos que sufrió el Programa y que favorece el vaciamiento del mismo.”¹⁸ Se denuncia a su vez “un ataque sistemático de ajuste y vaciamiento que se encuadra en una política más amplia orientada al cierre de los mismos. Atentando así no sólo contra la Educación Pública y la inclusión social y educativa, sino también poniendo en riesgo la fuente laboral de sus trabajadores.” Y se sostiene que el PAEByT “al día de la fecha no tienen resuelta la continuidad laboral de sus trabajadores –sean o no contratados–, situación que se agrava de hecho al no tener resuelta tampoco la continuidad de los Programas y Proyectos mismos.” (Comunicado: ATE, CTA, UTE)

Este estado de cosas que vienen denunciando los trabajadores del PAEByT es una situación a la que se ven expuestos muchas veces programas de este tipo los cuales son pensados en términos de durar lo que dura la gestión particular. (Montesinos, M.P. en Diez, A. C; 2006).

4.4) Políticas Públicas, PAEByT y focalización:

Las políticas sociales, entre las que se agrupan las políticas educativas, “expresan los principios y postulados que organizan la vida social respecto de la igualdad, expresan la medida en que una sociedad se acerca o se aleja del reconocimiento de las necesidades de todos sus miembros y su capacidad de protección de los mismos; así como la capacidad o incapacidad de integración, en lo que ésta dice respecto del derecho que a cada uno le asiste de constituirse (reconocerse y ser reconocido) como un sujeto valioso para su sociedad y de proyectar su vida más allá de la mera sobrevivencia” (Grassi; 1997: citado en Montesinos, M. P; 2004:3).

¹⁸ La acusación de vaciamiento tuvo reprecisión periodística, ver por ejemplo Página 12 (9/10/2008): “Macri sigue con la tijera afilada”.

Sostienen Pagano y Finnegan (2007) que “la existencia de políticas públicas, tanto nacionales como provinciales y municipales, dirigidas a compensar las desigualdades y garantizar la realización de este derecho [a la educación], a la par que permiten reconocer una voluntad política orientada a mejorar las condiciones de escolarización de los sectores sociales más pobres, requiere de un análisis riguroso. Es preciso estudiar y anticipar la eficacia real del conjunto de estas iniciativas, a partir de la consideración de las continuidades y discontinuidades de las políticas educativas vigentes contrastadas con los modelos de focalización severamente cuestionados en cuanto a sus efectos” (Finnegan, F. y Pagano, A; 2007:98). Siguiendo esta propuesta, una posible vía de análisis del PAEByT, en el marco más amplio de la política educativa, es considerar de qué modos se vincula y en qué medida cuestiona o no algunas de las tendencias que presentan las políticas focalizadas que fueron características durante la década del '90 en la Argentina.¹⁹ De hecho, el decreto por medio del cual se crea el PAEByT sostiene que la evaluación del mismo lo muestra como una oferta particularmente eficaz para el logro de una “atención territorial focalizada”, veamos de qué modos se puede entender ese pasaje.

Durante la década del '90 se instala con fuerza la idea de “equidad”, “la inclusión del principio de *equidad* comporta una referencia discursiva inequívoca al universo de significación de las políticas educativas de corte neoliberal. En efecto, el término comenzó a difundirse en el país de la mano de las recomendaciones de las agencias internacionales de asistencia técnica y financiera, que en un marco de ajuste fiscal impulsaban la reasignación de los fondos públicos hacia el financiamiento de los servicios sociales más básicos, de modo de beneficiar a los sectores sociales de menor renta y sin posibilidades de pagar las prestaciones.” (Finnegan, F. y Pagano, A; 2007:24).

La equidad es definida en ese contexto como “la distribución diferencial de los bienes y servicios educativos dada la heterogeneidad de la población en sus puntos de partida y posibilidades de efectivizar el tránsito por el sistema educativo.” (Montesinos, M.P; 2004:4) En este sentido, se sostiene en el decreto que dispone la creación del PAEByT que:

“es política de esta Gestión, instrumentar a través de la Secretaría de Educación, acciones de desarrollo educativo tendientes a alcanzar una mayor calidad y equidad en la distribución de los servicios a su cargo ...”.

Sostiene Diez, A.C. que “la idea de equidad se distancia de la concepción vinculada a la justicia y al derecho en tanto ciudadano de participar de la producción social, dando al mercado un lugar central en la redistribución de acuerdo a méritos personales y a título individual. La equidad queda así asociada

¹⁹ Esta idea por ejemplo guía parte del trabajo de Arroyo et.al. en “Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado”; 2007

a la idea de asistencialismo compensatorio” (Diez, A.C; 2006:161). Con el concepto de equidad se reemplaza el de “universalidad” de la acción educativa estatal, la cual suponía “a la *igualdad* como su condición y meta, a la *gratuidad*, como garantía de acceso universal y a la *homogeneidad* de contenidos y prácticas, como paradigma de intervención” (Montesinos; 2004:4). “La igualdad sostenía una definición única de los destinatarios de la educación: futuros ciudadanos. La equidad y su estrategia privilegiada, la focalización, dan por tierra esta definición de sujetos, creándose en su lugar, tipificaciones de “destinatarios” asentadas en el establecimiento de ciertas carencias definidas a priori” para las que se diseñan intervenciones en forma de programas y proyectos (Montesinos; 2002). Según Duschatzky y Redondo “el sistema común se diluye como referente de identificación y en su lugar se instala un sinnúmero de programas y proyectos que aparecen en el mercado educativo como los nuevos anclajes para sortear los efectos de la crisis social. En esta dirección, la focalización educativa no hace otra cosa que revelar el fracaso de una política educativa común” (Duschatzky, S y Redondo, P; 2000: 135). En este proceso, junto a otros mecanismos presentes en la aplicación de algunas políticas focalizadas, las autoras encuentran “las rupturas del imaginario público educativo”.

Con la estrategia focalizadora los sujetos de derechos pasan a ser ‘destinatarios/beneficiarios/población-objetivo’ de intervenciones puntuales asociadas a la determinación de ‘carencias’ que requieren ser compensadas (Montesinos; 2002). Si se examina la letra del Decreto que dispone la creación del PAEBYT se encuentra claramente una “población objetivo”:

“El programa orientará sus ofertas hacia los jóvenes y adultos/as que habitan en asentamientos precarios y/o pertenecen a los sectores sociales más vulnerables de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y que no han logrado alfabetizarse o completar estudios de nivel primario.”

Esta “población objetivo” en algunos pasajes del texto aparece con el nombre de “destinatarios”, en otros como “población objetivo” y en otros simplemente como “población”.

Por otro lado, dichos destinatarios son identificados en base a carencias. Estas son de dos tipos: económicas y educativas. Las económicas se reflejan en el hecho de que las acciones del Programa se orientan a quienes habitan, tal como se mencionó, “en asentamientos precarios y/o pertenecen a los sectores sociales más vulnerables de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”. Y las educativas en tanto se orienta a quienes “no han logrado alfabetizarse o completar estudios de nivel primario”. A su vez, “la territorialización es para la lógica subyacente en estas políticas el mejor modo de identificar y localizar necesidades precisas y la posibilidad de focalizar de modo más eficiente el gasto de recursos” (Escudero et. al; 2007:4). La mención explícita del PAEBYT a orientar sus acciones a quienes viven en

“asentamientos precarios” apunta en esa dirección de identificación de la “población” en base a la territorialización.

Sucede en las estrategias focalizadas que los recursos suelen ser siempre escasos en relación con las necesidades a cubrir, esto hace necesaria una cuidadosa ‘selección’ de la población destinataria. Por otro lado, en el contexto de hegemonía neoliberal, “en tanto los necesitados ya no son una minoría sino muy altas proporciones de la población, la selección de los beneficiarios consiste en una precisa delimitación técnica a gran escala” (Grassi, E; Hintze, S. y Neufeld, M. R; 1996:20). La cita es sugerente en tanto permite hacer un análisis más pormenorizado acerca de el modo en que se realiza o no la selección de la “población” en el PAEByT. ¿Por qué no se encuentra presente esta “selección”, una “discriminación positiva” de la población que potencialmente asiste al Programa? En este punto creo que deja de ser del todo útil la identificación del PAEByT como una estrategia focalizada en tanto no se encuadra en las características “típicas” de este tipo de políticas.

Es posible pensar de todos modos por qué sucede esto. Creo que un programa como el PAEByT no puede constituirse como focalizado en el rasgo mencionado porque si bien, en el marco del ajuste estructural la focalización se extendió como estrategia desde la asistencia hasta campos constituidos como universales (Op.Cit:20), la escuela, sin embargo “es lo único que queda como política o derecho de aplicación universal” (Grassi, E., Neufeld, M.R; 2003:94). Grassi, E. y Neufeld, M.R escriben sobre la escuela que las políticas neoliberales “no se impusieron abruptamente ni sin conflictos o resistencia, pero afectaron profundamente la estructura del sistema, la cotidianeidad de sus agentes, las condiciones de acceso a la escuela, y profundizaron las diferencias y desigualdades internas de una institución que, a pesar de todo, aún no ha dejado de ser el último bastión de lo público” (Grassi, E., Neufeld, M.R; 2003:94). Si “la educación (cuestionada y discutida) forma parte, sin embargo, de los derechos consolidados de la ciudadanía” (Grassi, E; Hintze, S. y Neufeld, M. R;1996:28) no existe ninguna posibilidad de generar políticas que seleccionen destinatarios “merecedores” y sujetos “no – merecedores”, al menos de modo explícito y excluyente.

Entonces, por un lado puede pensarse que existe selección en tanto el Programa “orienta sus ofertas” a una población definida en base a carencias materiales y educativas, sin embargo, en tanto la educación es un derecho de aplicación universal, el Programa brinda servicios a todo quien desee terminar los estudios primarios o formarse en cursos y talleres. Por ejemplo a los Cursos para Jóvenes asisten, como se analizó, alumnos que ya concluyeron sus estudios primarios. Lo que no quita que, la oferta educativa del PAEByT resulte siendo una propuesta de la que son “beneficiarios” un grupo selecto de personas definidas en base a carencias.

En el próximo capítulo analizaré los procesos que operan para que un joven o una joven lleguen a cursar los estudios primarios en el PAEBYT, muchos de ellos vinculados a cuestiones de clase.

Por otro lado, una de las características propias de las políticas focalizadas consiste en constituirse como intervenciones volátiles, con un principio y un fin. Si bien no toda focalización se piensa desde la transitoriedad (Duschatzky, S. y Redondo, P; 2000: 125), creo que en el caso del Programa que se viene analizando, esta cuestión se resuelve en la dinámica misma de la cursada, la cual concluye al cumplir los objetivos requeridos para el egreso, esto sobre todo en el caso de los alumnos que cursan la primaria. Y en un aspecto más general puede identificarse cierta inestabilidad en la continuidad del Programa que denuncian los trabajadores agremiados tal como se hizo referencia anteriormente.

En otro orden de cosas, también se suele hacer mención al carácter asistencialista de las políticas focalizadas, el cual, según Grassi “no se deriva, [...] de la “focalización” como técnica de implementación de una acción política, sino de la sustitución de un marco de derechos y garantías que obligue a asistir a los grupos sociales con necesidades específicas y a los sectores sociales en condiciones de máxima explotación, por acciones volátiles y focalizadas en las “carencias”” (Grassi, E; 2003:228). Analizando el carácter de las políticas asistenciales, Grassi subraya el proceso de individualización del que “da” más que la intersubjetividad que implica el derecho, en este sentido sostiene que uno de los rasgos del asistencialismo “es la significación de la acción como un acto moral de un actor individualizable (sea un particular, sea un gobierno, sea un líder o un agrupamiento político, sea un funcionario) y no como expresión institucional de un orden moral socialmente (intersubjetivamente) validado y estatalmente constituido” (Op.Cit:227). En la misma dirección puede considerarse asistencialista a aquella política o práctica asistencial “cuya justificación se asienta en la “buena voluntad” o en la “decisión del que da” (sea el Estado, una institución no estatal, un grupo, etc.), en la que uno y otro de los actores que entran en relación se personalizan e individualizan” (Grassi, E; Hintze, S. y Neufeld, M. R; 1996:20). Si bien las políticas asistenciales a las que refieren las últimas autoras no se agrupan entre las educativas, considero adecuada la definición que dan de asistencialismo en tanto en el marco del ajuste las estrategias de las políticas asistenciales se extienden a campos constituidos como universales. (Op.Cit:20)

Como modo de cierre, puede pensarse acerca de qué repercusiones poseen este tipo de políticas en la conformación de identidades de los sujetos (individuales y sociales) “destinatarios”. La identificación de sujetos en base a carencias acarrea el riesgo de estigmatización y/o culpabilización, especialmente cuando se trata de sujetos que cargan con el doble peso de pobres y sin escolaridad

primaria, tal como es el caso de los “destinatarios” del PAEByT. En este sentido, por ejemplo se puede considerar el siguiente pasaje del decreto ya mencionado:

“Sobre la base de considerar al destinatario/a como una persona que no ha hecho efectivo su derecho a la educación, el Programa se propondrá construir trayectos educativos particularizados, para que el alumno se alfabetice y se apropie de los conocimientos curriculares, y sea protagonista de sus decisiones y sujeto de derecho.” (subrayado mío).

El pasaje parece centrar el derecho en el individuo, en la “persona que no ha hecho efectivo su derecho a la educación” y no parece considerar la obligación del Estado o las condiciones sociales en las que ese derecho no se efectiviza en tanto no queda claro por qué esa persona no es “sujeto de derecho”. Ese mecanismo puede impulsar identidades culpabilizantes, aún más en tanto el sujeto perciba el bien que recibe no en virtud de un derecho en cuanto él es perteneciente a un colectivo sino en virtud de la buena voluntad del que da, tal como se analizó anteriormente.

En una línea similar, Duschatzky y Redondo en un análisis acerca del Plan Social Educativo, sostienen que cuando el bien obtenido no parece estar disponible para el conjunto o legitimarse en el derecho se promueve un sujeto agradecido quien “se posiciona en una relación dependiente con el dador y como tal percibe el bien recibido como un acto de gracia y no como un derecho” (Duschatzky, S. y Redondo, P; 2000:150) a su vez sostienen que “al configurarse identidades subordinadas y dependientes de la ayuda estatal, se avanza sobre la constitución sobre los sujetos de necesidad, asistidos, en oposición a sujetos de demanda” (Op.Cit:146).

Analizado el PAEByT, es posible afirmar que no constituyéndose como una típica estrategia focalizada comparte claramente algunos rasgos de las mismas. Es importante mencionar que las tensiones de las que se dio cuenta en este apartado se corresponden con aquella que se mencionó al principio del capítulo cuando se refería al origen del PAEByT: el Programa surge por un decreto de la Jefatura de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2002, en dicho documento se reconoce como antecedente al “Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos” del año 1990/1992, sin embargo, algunos de los que trabajaron en el Plan Nacional de Alfabetización bastante anterior (período 1985-1989) continuaron hasta llegar a trabajar en el PAEByT. Es más, los sujetos institucionales incluso reconocen al Plan Nacional de Alfabetización como el inicio del PAEByT:

“el PAEByT tuvo sus inicios en la década del 80 cuando el gobierno de Alfonsín lanzó lo que era el Plan Nacional de Alfabetización que era voluntario, que era gratuito y que se implementaba en todo el país, y la idea era acabar con el analfabetismo digamos. [...] A partir de ahí hay algunos docentes que todavía están en el PAEByT, estamos hablando de

más de 24 años, hace 24 años que pasó esto, hay algunos docentes del PAEByT que actualmente están y que están desde esa época. En la década del 90, cuando se hace la transferencia de los servicios a los distritos el Programa de Alfabetización empieza a generar la posibilidad de que la gente no sólo se alfabetice sino de que también termine sus estudios primarios, entonces a partir de ahí [...] el Programa de Alfabetización no sólo alfabetiza sino que también da la posibilidad de que terminen la primaria” (Orientador Pedagógico)

Posiblemente se puede rastrear en esa historia de una propuesta de prácticas uniformes, un Plan de alcance nacional y de aplicación masiva, con objetivos de gran alcance que según el entrevistado eran acabar con el analfabetismo, parte de la dificultad de que el PAEByT se constituya como una estrategia plenamente focalizada.

La etnografía, puede ser definida mínimamente, sostiene Rockwell, E. como el proceso de “documentar lo no documentado” (Rockwell, E; 1987:7), ello permite hacer visibles tensiones y procesos que no se encuentran registradas en los documentos oficiales. En este sentido, el decreto que da origen al Programa bajo su denominación actual sólo recoge la historia que éste tiene en la Ciudad de Buenos Aires desde el Programa Federal de Alfabetización del año 1990, pero los sujetos institucionales sitúan el origen del Programa bastante antes de lo que sostienen los documentos, es situado antes de los 90, período en que se instala el discurso que argumenta a favor de las políticas focalizadas. Tal como se sostuvo más arriba, los 80 –momento de origen del PNA– son los años en los cuales se recupera la democracia y se reinstala la preocupación por la educación de adultos, perdida durante la dictadura, mediante la definición de acciones concretas a nivel nacional y provincial. En el relato, el Orientador pedagógico, a diferencia de los documentos, recupera y da cuenta de ciertas continuidades y rupturas que fue atravesando el PAEByT hasta llegar a ser lo que es actualmente.

Algunas de las cuestiones tratadas en este capítulo serán retomadas en el próximo, a modo de contrastación, para indagar lo registrado en el campo acerca de las trayectorias socioeducativas de los alumnos.

5) Análisis de las Trayectorias socioeducativas:

A lo largo del presente capítulo se realizará el análisis de las trayectorias socioeducativas de los jóvenes que asisten a los Centros de alfabetización del PAEByT a cursar la escolaridad primaria. El capítulo está organizado de un modo temporal, en el sentido de que se despliega siguiendo la historia de los/as alumnos/as desde su pasado hasta la actualidad.

En el primer apartado trabajo sobre el pasado de los/as jóvenes antes de llegar al PAEByT. En el segundo apartado se interrogarán los modos en que llegan al PAEByT. En el tercero se abordarán distintas dimensiones de la experiencia escolar de los/as alumnos/as durante su estadía en el PAEByT. Y en el cuarto se tratarán las expectativas de futuro que poseen con respecto a su educación y los circuitos escolares que suelen atravesar al egresar.

Antes de comenzar es necesario realizar algunos comentarios acerca de a qué se refiere aquí con *jóvenes*. Retomando los desarrollos que se realizaron en el marco teórico, según Bourdieu, P. (1990) las divisiones entre edades son arbitrarias. La “juventud” y la “vejez” se construyen socialmente y la marcación de límites entre ellas es objeto de lucha en todas las sociedades. “La edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable; muestra que el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente” (Bourdieu, P: 1990). En este sentido es importante, sostiene el autor, hablar de *las* juventudes, pues siempre se es *joven* para alguien.

A lo largo de las páginas que siguen se intentará echar luz acerca de *estos* jóvenes, alumnos y alumnas que asisten a cursar la primaria en la modalidad de adultos. En principio se puede decir que este trabajo se realizó con alumnos que tienen entre 13 y 14 años hasta 20. La selección de estas edades se realizó en base a lo que se considera jóvenes o adolescentes al interior del PAEByT. Este grupo etario es aquel que los docentes invitan a participar de los talleres para adolescentes que se realizan en el programa. De todos modos el rango de edades es flexible y está supeditado fundamentalmente a la percepción que tengan los docentes acerca de si el alumno se va a “enganchar” o no con el taller:

“jóvenes digamos, hay chicos de 18, de 19, de 20, nosotros desde 14 ya recibimos alumnos así que... es amplio digamos, el tema es que pueda enganchar en la onda de los adolescentes que son la mayoría digamos.” (Orientador Pedagógico)

Este agrupamiento por edades tiene una incidencia importante en el modo en que los alumnos perciben las actividades que se realizan en el programa y su propia experiencia pero este tema se tratará con detalle más adelante.

5.1) De dónde vienen:

Aquí se analizarán las características más relevantes que se identificaron en torno a la historia de los alumnos y alumnas que asisten al Programa, especialmente aquellas que tienen algún vínculo con su escolarización / des-escolarización. En esto intervienen una multiplicidad de dimensiones. Aquí se trabajarán los siguientes puntos: *La Argentina de la crisis; Familia y "cuestiones personales"* y por último; *El sistema educativo y las escuelas.*

Indagando acerca de las experiencias educativas previas de los/as alumnos/as un primer aspecto que llamó mi atención es que antes de llegar al Programa, en su gran mayoría atravesaron por alguna o algunas instancias de escolaridad en la educación primaria común. Dice una docente:

"...A mi, particularmente, (me tocaron) muy poquitos casos de "escolaridad cero". Sólo conocí un caso de una alumna que nunca había pasado por la escuela primaria común, pero sus otros dos hermanos sí habían concurrido en el pasado, aunque no la concluyeran." (Docente)

Esta particularidad de las trayectorias de los alumnos abre algunos interrogantes: ¿qué fue lo que sucedió para que una vez que se inició la escolaridad primaria esta no continuara hasta su finalización?, ¿qué factores entraron en juego?, ¿qué itinerarios educativos recorrieron estos alumnos hasta llegar al programa?, ¿hay relación entre los recorridos escolares del pasado y del presente?, ¿cómo interpretan los alumnos sus experiencias escolares, tanto las pasadas como las actuales?, ¿se articulan los recorridos escolares que los alumnos realizaron en el pasado y en el presente con respecto a los recorridos que probablemente puedan realizar en el futuro?, ¿qué vínculos es posible establecer entre sus recorridos educativos y un supuesto "derecho a la educación"? En adelante, estas y otras preguntas guiarán el análisis.

• La Argentina de la crisis:

Las trayectorias escolares de los/as jóvenes de este estudio se desarrollaron en el contexto histórico más inmediato de la crisis que tuvo lugar en la Argentina en el año 2001. La misma se correspondió con el pico máximo (en ese entonces) del empobrecimiento masivo que dejó la década anterior. Dicha crisis tuvo como características distintivas, tal como se refirió en el capítulo 4,

devaluación y altos porcentajes de pobreza, confiscación de ahorros bancarios, grandes movilizaciones populares que terminaron con el derrocamiento del presidente De la Rúa y en las cuales se produce el asesinato de alrededor de 30 personas por las fuerzas policiales y de seguridad. Proceso que continuará con una seguidilla de presidentes. La situación de pobreza no se circunscribió a esos años en tanto algunos estudios sostienen que sigue siendo alarmante en la actualidad, más allá de las estadísticas propuestas por los organismos oficiales.

Continúa siendo alarmante en tanto amplios sectores de la sociedad no se encuentran en condiciones de satisfacer sus necesidades básicas pero es alarmante también en tanto que “si durante los años 80 y muy especialmente en los 90 lo que se destaca con fuerza es la extensión y la profundización de la pobreza en un país que se había caracterizado por su movilidad social y amplios sectores medios, lo que marca estos últimos años, especialmente desde la llamada crisis del 2001, son los efectos de la prolongación en el tiempo de estos procesos, independientemente de los indicadores que se usen para clasificarlos y los orígenes y trayectorias de pobreza que se puedan distinguir en los sujetos involucrados.” (Montesinos, M. P; Sinisi, L; Pallma, S. A; 2005;10)

Por ejemplo, Lozano (2007) da cuenta de esta prolongación, cuando sostiene que la inflación anula el efecto positivo del crecimiento sobre la pobreza y la indigencia: para el primer semestre de 2007 la pobreza no habría bajado al 23,4% tal como sostiene el INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) sino que se ubicaría entre 27% y 28,8%. Para el caso de la indigencia los resultados que se presentaron la ubican en el 8,2%, cuando en realidad debería ubicarse entre el 9,9% y 10,6%” siendo 14.141.871 el número real de pobres y 5.327.952 el de personas indigentes (Lozano, 2007).

En este contexto, como se dijo, se desarrollaron las trayectorias educativas de los/as jóvenes que trata este estudio, algunos (los más grandes) atravesaron la historia reciente del país siendo niños, otros (los más pequeños y los que recientemente migraron a la Argentina) arriban a un país atravesado por profundas desigualdades.

Los/as alumnos/as con los que se realizó el presente trabajo tenían en el 2008 entre 13 y 20 años, es decir que los más grandes debían estar yendo a la escuela (según la normativa educativa) desde mediados de los '90 en adelante y los más pequeños desde el año 2000 y 2001. Si bien la matrícula de alumnos aumentó en el período que se está considerando²⁰, es importante mencionar la coincidencia

²⁰ En la década 1996 – 2006 “La matrícula total correspondiente a los dos primeros ciclos de la Educación General Básica se incrementó en un 5,7% desde 1996, y se estabilizó en los últimos años” y “aunque muestra una leve caída en el último año, el Tercer Ciclo acumula un incremento de matrícula del 9,9% en el período 1996-2006.” (Anuario Estadístico Educativo 2006, Resultados Definitivos: 27)

que existe entre muchos especialistas locales y de la región acerca del vínculo estrecho entre pobreza (medida de diferentes modos) y educación “exitosa” (entendida en términos amplios o analizada en función de variables como repitencia, sobreedad, terminalidad, abandono, analfabetismo, etc.).

Por ejemplo, a nivel internacional Torres, R. M. sostiene que “la educación anda mal en todo el mundo, pero –tanto en los países ricos como en los pobres– anda peor entre los pobres. No es coincidencia que el analfabetismo, las bajas tasas de matrícula y las altas tasas de deserción y repetición se ensañen sobre todo con los pobres. Hay pues algo común al hambre, la desnutrición, el hacinamiento, la falta de acceso a los servicios públicos, el cansancio, el desempleo, la desesperanza, que no se lleva bien con la educación y con los aprendizajes escolares”, y continúa “el acceso a la educación empeora o, por lo menos, ya no mejora en el mundo, a menos que se mejore la situación socioeconómica de las familias. Como lo revelan numerosos estudios, la razón más común para no enviar al hijo o hija a la escuela (o para optar entre hijo e hija, por lo general renunciando a la educación de la segunda), es la pobreza, más que el analfabetismo, la ignorancia o la falta de aprecio por la educación, que suelen atribuirse a rasgos de la cultura de los pobres” (Torres, R. M; 2000 a: 2).

Para el caso de la Argentina, Sirvent, T. sostiene que “en la mayoría de las jurisdicciones, 9 de cada 10 personas pertenecientes a hogares con necesidades básicas insatisfechas se encuentran en situación educativa de riesgo. Es decir, 90 de cada 100 personas se han quedado solo con primario incompleto, primario completo y a lo sumo, secundario incompleto. En cambio, si tomamos la población proveniente de hogares no pobres, encontramos que esta cifra disminuye aproximadamente en un 25 %: en este caso, 6 de cada 10 personas (o bien 60 de cada 100) se encuentran en situación educativa de riesgo en la mayoría de las jurisdicciones.” (Sirvent, M. T. y Topasso, P; 2006:9)

Siguiendo con el caso de la Argentina, y atendiendo sólo a la franja de edad que corresponde en términos ideales a la educación primaria, según los datos del último Censo Nacional realizado por el INDEC (2001) en el grupo de 6 a 12 años el 13% de los niños vive en hogares pobres. De ellos, el 92,3% asiste a un establecimiento educativo mientras que en los hogares no pobres la asistencia alcanza el 100%. (La Educación en Contexto, 2004:5)

Continuamos ahora considerando el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Aquí, tal como se analizó en el capítulo anterior, los barrios con mayor índice de Necesidades Básicas Insatisfechas son aquellos que concentran los peores indicadores educativos. Como sostienen Montesinos, M.P. y Pallma, S.A. “la sobreedad escolar y la repitencia están distribuidos diferencialmente con mayores valores en los distritos escolares del cordón Sur. Expresado de otra manera, la promoción escolar en la mayoría de los distritos ubicados al Norte de la Avenida Rivadavia registran valores muy próximos o superiores a la media. Por el contrario, en el cordón Sur, los valores

de promoción escolar bajan” (Montesinos, M. P. y Pallma, S. A; 1999:76). Otros índices educativos tales como mayor cantidad de alumnos por sección y menores porcentajes de población con estudios superiores en curso o completos muestran también una concentración en el Cordón Sur de la Ciudad. (García, J y Paoletta, H; 2007).

De todos modos, no sería correcto considerar a la pobreza como predictor de la suerte que tendrá un alumno/a en tanto muchos de los niños con NBI atraviesan sin mayores dificultades la escolaridad. Pero tampoco sería correcto analizar las trayectorias educativas de estos jóvenes y aquellos procesos por medio de los cuales se hizo efectiva o no (y de qué manera) su escolarización sin problematizar las relaciones de profunda desigualdad social en las cuales ellos y ellas se encuentran inmersos.

Desigualdad social que en muchos casos se encuentra ligada a traslados o migraciones internas o de países limítrofes. Uno de los aspectos destacados acerca del origen de los y las jóvenes es que (en la mayoría de los casos) son migrantes en tanto cuando eran niños/as, o aún más recientemente, viajaron a la Ciudad de Buenos Aires o sus cercanías. Estos traslados, tal como se ha relevado en el trabajo de campo, fueron desde distintos puntos de origen: los que implicaron mayor movilización fueron desde países limítrofes y desde el interior de la Argentina, algunos otros implicaron un pequeño traslado desde el Gran Buenos Aires hacia la ciudad. Según lo relevado en el trabajo de campo, tanto los casos de alumnos o alumnas que llegaron a la Ciudad desde países limítrofes o desde el interior de la Argentina lo hicieron desde áreas rurales.

Estas migraciones están vinculadas en el relato de los jóvenes a la búsqueda de nuevos y mejores horizontes laborales por parte de algún o algunos de los miembros de la familia:

Investigador: ¿ tu mamá vino para Argentina...?

Alumna: sí, ella vino a trabajar y después se fue y trajimos a los dos para estudiar acá.

Tal como sostiene la alumna en esta entrevista, primero se trasladó su madre y luego la madre volvió a Paraguay a buscarla a ella y su hermana una vez que logró conseguir trabajo y alojamiento. En otras oportunidades la Ciudad o sus alrededores puede ser el destino de jóvenes que viajan solos buscando mejores condiciones para estudiar, en caso de que ya haya en la ciudad algún familiar o adulto con quien vivir:

“vienen buscando una alternativa, por ejemplo, de Misiones tenía el año pasado también otra chica que por ejemplo ella terminó la EGB 2 y no había escuela para hacer la EGB 3 en el lugar donde ella vivía, ella vivía en una colonia donde se trabajaba en el trabajo rural, en la cosecha del tabaco y... no había, tenía que hacer no sé cuántos kilómetros, y no había ningún transporte, nada, entonces le quedaba o laburar en el campo o la posibilidad de venir acá a vivir con su tía. Lógicamente la familia, era una de las chicas

más chicas que quedaba, optó por pagarle el pasaje y que venga. [...] Y [nombra un alumno], bueno, la misma situación, no le quedaba más que el trabajo rural, entonces como su hermana ya se había casado, estaba acá, vive acá en el barrio, este... la hermana le propuso que venga, que termine de estudiar y que, que busque algún trabajo por acá. (Docente)

Estas migraciones pueden generar un “desequilibrio” en la escolarización de los menores de la familia migrante en el sentido de que el traslado puede ser difícil de conciliar con la organización de los tiempos escolares. Un trabajador del programa sostiene que:

Orientador Pedagógico: en los barrios nosotros tenemos mucho pibe de país limítrofe entonces el traspaso, la mudanza de un país a otro generó que quede en bolas...

Investigador: ¿por qué?

Orientador Pedagógico: porque no se homologan los títulos o porque cuando vino ya no encontró vacante o el barrio donde fue, que se vino una familia entera de Bolivia hasta que se establece y se afinca en un lugar pasan meses y recién ahí empiezan a buscar escuela entonces el pibe muchas veces queda desfasado y queda fuera del sistema, entonces, hay muchos casos así: Paraguay, Perú y Bolivia concretamente.

Los traslados pueden vincularse a la interrupción de la escolarización de diversas maneras:

Investigador:... ¿repetiste algún año?

Alumna: no, no. Dejé porque me fui a Misiones nada más, sexto, o sea, terminé sexto y me fui.

Investigador: ¿y por qué te fuiste a Misiones?

Alumna: porque estaba mi papá... me mandó a llamar y bueno...

Investigador: ¿vos vivías acá con...?

Alumna: mi mamá, y me fui a Misiones con mi papá. Y allá no quería estudiar...

Esta alumna realizó el camino inverso, desde la Ciudad de Buenos Aires al interior del país, en este caso el viaje estuvo vinculado a la misma dinámica familiar y ambos confluyeron en la discontinuidad de los estudios.

En términos generales, los/as alumnos/as que asisten al programa son migrantes internos o externos que debieron movilizarse con sus familias en busca de una vida mejor, búsqueda que se vincula a cuestiones laborales o educativas (entre aquellas mencionadas por los jóvenes). Otras situaciones no llegan, sin embargo, a ser conceptualizadas como migraciones, son los casos de los habitantes del Conurbano Bonaerense (González Catán, Hurlingham, Lanús, General Rodríguez) o de las villas del cordón sur porteño. Y es frecuente que estos dos aspectos se combinen (migración y ser

habitante del Conurbano y/o villas), es el caso de las familias migrantes que cuando llegan a la ciudad se asientan en las villas o en zonas empobrecidas del Gran Buenos Aires.

Y todas estas cuestiones se desarrollan en la Argentina que se describió al principio de este apartado, la Argentina de la crisis. Una docente del Programa sintetiza brevemente la situación de los jóvenes cuando me dijo que para ellos...

“la base digamos, lo más suavecito es el problema económico,... hay problemas de vivienda, por ahí, de hacinamiento o que se tienen que trasladar porque no tienen un lugar fijo donde vivir... al no haber recursos la familia no puede ir a alquilar, el tema del desempleo de los papás... y la subocupación este [...] se complica, en general es eso.”
(Docente)

Y en este mismo contexto un alumno me relató cómo fue que él y su hermana dejaron de asistir a la escuela y cómo empezó a participar en el sostenimiento económico de su hogar.

“y seguía viviendo en Hurlingham, y por eso... se nos complicó en el viaje porque mi papá se había quedado sin trabajo y bueno... mi hermana tuvo que salir... tuvimos que salir a trabajar de chicos y se nos complicaba todavía más con el colegio y bueno, tuvimos que tomar la decisión de dejar.” (Ex alumno)

• *Familia y “Cuestiones personales”:*

Los relatos de los/as alumnos/as acerca de los motivos por los cuales no terminaron la escolaridad primaria son variados y generalmente en esos relatos intervienen y se cruzan varias dimensiones: de orden económico, familiar²¹ y personal. No es posible desentrañar dónde empieza una y dónde termina la otra.

En algún momento de los relatos, por lo general, aparecen apreciaciones acerca las características personales que influyeron en el hecho de repetir de grado o en el “abandono” mismo, a esto hago mención cuando me refiero a “cuestiones personales”. Específicamente surgieron referencias a que “no iba nunca”, “por no estudiar”, “no me gustaba”, “me peleaba con mis compañeros”, “no entraba a la escuela”, “nos íbamos a la casa de alguien a escuchar música”, “me llevaba mal con la maestra”,

²¹ Siguiendo la propuesta de Cerletti, en este trabajo se alude a familia en un sentido amplio y no prescriptivo: “En mi trabajo de investigación, identifiqué un punto de inflexión al dejar de referirme a las familias de los niños como parte del referente empírico, para hablar de adultos con niños en edad escolar a su cargo” (Cerletti; 2008:5). De este modo aparece una diversidad de figuras significativas que intervienen de diversos modos en la escolaridad de los niños o jóvenes: padres, madres, hermanos, tíos, abuelos, vecinos y que no necesariamente están relacionados con la idea de familia “tipo” compuesta por padre, madre e hijos.

“nunca me gustó matemática”. Una alumna me contó por qué repitió noveno año en una escuela de la provincia de Buenos Aires y cómo fue que no concurrió más a la misma:

“no, es porque... en noveno por no estudiar, me iba, no iba al colegio, como no estaba, mi mamá no me ayudaba en algo y no fui más. Después volví al otro año, lo hice de nuevo pero me quedó una materia... y no la pude terminar... [...] y nada, dejé el colegio cuando mi papá y mi mamá se separaron, cada uno formó su familia y me quedé yo con mis hermanos y bueno, cada uno formó su familia y bueno, cada uno hizo su vida. Y teníamos problemas con los vecinos, culpa de mis hermanos, y bueno, tuve algunos problemas con mis amigas y yo me vine a vivir acá con mi tía, a Capital.” (Alumna)

Una docente del programa sostiene que:

“hay, por ahí, chicos que vienen de familias que no pueden acompañar, familias en que la mamá tiene que salir a trabajar, papá no existe, o a veces si existe ¿viste? son ejemplos negativos para los pibes. Son chicos que por ahí van a la escuela salteado, con muchas inasistencias, porque al no haber un adulto responsable que acompañe en casa, queda librado a si se levantan, si no se levantan, si hicieron la tarea o no la hicieron... Entonces ahí hay adultos que han fallado, y por otro lado la escuela como, como referente, también... digo, que por ahí citan a los papás y qué se yo, pero por ahí desde un lugar de presión, no diciéndole: qué te pasa mami que tenés seis chicos y estos seis nenes no vienen a la escuela, ¿en qué es lo que te podemos ayudar?, ¿qué necesitás?... Le dicen: no, usted tiene que mandar los chicos porque hay una ley...” (Docente)

Si bien aparecen continuamente en los relatos de los alumnos referencias a la desarticulación de las dinámicas familiares, no es posible afirmar que quienes estuvieron a cargo de estos jóvenes mostraran en algún momento desprecio por la escolarización de ellos cuando fueron niños. Todo lo contrario, la asistencia a la escuela se produce en un conjunto complejo de contextos, muchas veces contradictorios. Por ejemplo, un dato relevante es que todos los alumnos de los que se tuvo conocimiento comenzaron su escolaridad primaria a los seis años de edad²², lo que refuerza la idea de que en las familias de estos jóvenes la escolarización forma parte del universo de representaciones socialmente aceptado.

Lo que se buscó con este apartado es dar cuenta de que los procesos de desigualdad social a los cuales se refirió anteriormente no desembocan de manera mecánica en la discontinuidad de la escolarización de los niños sin vincularse de modos diversos con las dinámicas asociadas comúnmente al ámbito de lo privado (esferas familiares y personales).

²² Con la sola excepción de una alumna, pero cuyos hermanos sí fueron enviados a la escuela a la edad de los seis años. Cuando sus hermanos dejaron de asistir, la alumna en cuestión aún no cumplía los seis años, cuando los cumplió no comenzó por las mismas causas por las que sus hermanos ya no asistían a la escuela.

A este respecto, Grassi sostiene que las relaciones familiares se entrelazan pero no se subordinan a una red compleja y multideterminada de relaciones sociales de distinto orden (Grassi; 1998: 95). Hasta las “causas” de abandono escolar relacionadas más estrictamente con cuestiones económicas (como se analizó en el apartado anterior) son elaboradas y abordadas desde distintos ángulos en cada hogar. Y, de modo inverso, no es posible depositar en las familias la responsabilidad de la escolarización de sus niños sin cuestionar aquellas relaciones de desigualdad por las que atraviesan las mismas relaciones familiares.

• *El sistema educativo y las escuelas:*

En este punto se introducirán algunas dimensiones a las que los alumnos y alumnas refirieron como obstáculos a la hora de hacer efectiva la escolarización primaria, todas esas dimensiones están vinculadas con el sistema educativo, con la normativa vigente y con las escuelas. Adelantándonos se puede afirmar que, nuevamente, estas dimensiones están estrechamente vinculadas entre sí y todas ellas no pueden disociarse de los procesos referidos hasta ahora en los apartados anteriores.

Antes de seguir con lo que está relacionado con la educación primaria común se comentará brevemente la situación de algunos de los jóvenes que asisten a los Centros del Programa pero que no provienen de esa modalidad sino de la modalidad de Educación Especial.

Si bien la gran mayoría de los casos que se conocieron tuvieron una experiencia escolar previa no todas las experiencias fueron en las escuelas primarias comunes. El programa posee convenios con Escuelas de Educación Especial de modo que algunos de los que concurren a las instancias formativas del PAEByT son alumnos provenientes de estas escuelas. Un Orientador Pedagógico relata la siguiente situación:

“hay un punto en que las escuelas especiales tienen como un límite digamos, con el trabajo de cada caso, y salen a pedir ayuda, y una de las ayudas que aparecen es la nuestra [del PAEByT], son pibes que no están para ir a un CBO²³ que son estos espacios educativos [...] donde están preparados para capacidades diferentes, y entonces se genera que el pibe vaya un par de horas con ellos y después vaya al PAEByT y el PAEByT es el que después en conjunto con la evaluación que hace cada escuela especial define cuándo y cómo egresa. Digamos, entonces hay lugares en donde se hace este trabajo en conjunto”.
(Orientador Pedagógico)

²³ Ciclos Básicos Ocupacionales (CBO): atienden la demanda educativa de alumnos con el ciclo primario completo con capacidades diferentes, capacitándolo para ocupaciones laborales varias.

En este caso se estaría realizando una escolarización compartida en la cual la escuela especial y el PAEByT trabajan coordinadamente para que el alumno obtenga su título de primaria.

Durante el trabajo de campo conocí situaciones de algunos alumnos con capacidades diferenciales que, sin embargo, se encontraban en otra situación, estudiaron en Escuelas Primarias de Educación Especial²⁴ para Niños con Discapacidad Mental Leve y Moderada, hasta los 14 años, y cumplida la edad fueron derivados al PAEByT:

“ antes de empezar en el PAEByT... yo iba a una escuela ahí de Soldati [...] era una escuela de discapacidad y ahí estuve hasta los 14 años, cumplí los catorce, me mandaron acá ... [...] en esa escuela más de los 14 no permiten porque ahí no hay... cómo te digo... enseñan más para chicos más chicos, no enseñan muchas cosas más para grandes, entonces me mandaron acá.”.(Alumno)

Un Orientador Pedagógico relata que en estas escuelas:

“muchas veces tienen casos de pibes pasados de edad y que para ellos ya es un problema, entonces ahí empezamos a trabajar, nos los mandan a nosotros porque ellos ya no los pueden tener más por la edad, pero bueno, depende de cada caso y de cada escuela”.
(Orientador Pedagógico)

En este caso, la normativa vigente en dichas escuelas pauta un límite de edad antes del cual los alumnos deben egresar, si no están en condiciones de egresar pueden ser enviados al PAEByT para concluir ahí su escolaridad primaria. También se tuvo conocimiento de casos en los que el alumno poseía según los docentes capacidades cognitivas diferenciales pero no había tenido acceso al programa por mediación de una escuela especial (aunque sí concurrió a una) sino que llega porque vivía en un hogar y una profesional de la institución que tenía conocimiento del programa lo deriva al PAEByT.

Realizadas esas aclaraciones se seguirá tratando el tema de los obstáculos vinculados con el sistema educativo y las escuelas que se presentaron a los alumnos que tuvieron alguna experiencia en la educación primaria común, los cuales, como ya se dijo, son casi la totalidad con respecto a los que no tuvieron ninguna experiencia previa.

En el caso de los migrantes de países vecinos, que llegan al país en busca de mejores condiciones de vida, uno de los obstáculos mayores que se presentan para la continuación de los estudios primarios

²⁴ Escuelas de Educación Especial: brindan servicios a niños con edades comprendidas entre los 45 días y los 16 años, con necesidades educativas especiales (discapacidades sensoriales: hipoacusia, sordera, ceguera, disminución visual; discapacidad motora y cognitiva) desarrollando proyectos pedagógicos de acuerdo a las particularidades de cada alumno/a o grupo escolar. (www.gcba.gov.ar)

es el de la homologación de los títulos a nivel internacional. Según un Orientador Pedagógico del PAEByT:

“hay muchos compañeros de países limítrofes, en [nombra un barrio de la zona Sur] nos pasa, un montón de gente de Paraguay, como no hay convenio bilateral en ese sentido el certificado de Paraguay no les sirve en Buenos Aires.” (Orientador Pedagógico)

Esta homologación de títulos no prevista en la normativa puede combinarse con un problema grave por el que atraviesan muchas familias, y en especial aquellas que viven en los distritos más pobres de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires: la falta de vacantes. Una alumna me contó cómo tuvo que viajar desde Paraguay justo cuando estaba por comenzar las clases en ese país y al llegar a la Argentina no consiguió vacante:

“si, estábamos entrando ¿sabés?, estábamos empezando las clases (en Paraguay) y después se fue mi mamá, se fue y vino a traerme acá (a Argentina) para ir acá al colegio... y entonces no había más vacantes y me fui entonces a hablar con la profesora (del Centro de alfabetización) y ahí vine...” (Alumna)

En el capítulo anterior se desarrolló el tema de la distribución geográfica de los Centros del PAEByT y se mencionó el hecho de que éstos se encontraban localizados mayoritariamente en las zonas más pobres de la Ciudad de Buenos Aires. En otro trabajo (García, J. y Paoletta, H; 2008) se analizó cómo los distritos del cordón sur de la Ciudad de Buenos Aires se encontraban profundamente afectados por la falta de vacantes en los colegios primarios. En el trabajo se observaba que a fines del 2001 un distrito de la zona “exportaba” 3798 alumnos (casi el 50% de su matrícula) a escuelas de otras jurisdicciones y el servicio de transporte escolar implementado para tales traslados sólo permitía viajar a 728 niños, el 80,83% debían solventar sus gastos de viaje, situación que pone en riesgo la continuidad y asistencia a clase de la mayoría de los alumnos “exportados” a otros distritos. El mismo trabajo un supervisor de nivel primario explica que en el 2006 el distrito posee 800 chicos sin vacante lo que representa prácticamente la décima parte de la población de alumnos. Incluso la Defensoría del Pueblo denunció esta situación. (Op.Cit:7)

Un Orientador Pedagógico del PAEByT sostiene que

“la población explotó en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Entonces hoy tenés en una escuela en Lugano cola desde anteanoche para anotar los pibes en el jardín, y tenés jardines en Barrio Norte, en Palermo, en Almagro que la salita verde tiene ocho o diez

chicos digamos, esto es así, la inequidad produce estas circunstancias. Y cuando vos vas a anotar un pibe que ya lo echaron de tres escuelas y "yo no te doy la vacante", es así, o en una de esas "te la doy" pero al poco tiempo el pibe deja de ir, "¡oh casualidad!, digamos, la misma institución es expulsiva. [...] La escuela pública, al estar en la ley de educación a nivel nacional, que el pibe tiene que estar escolarizado de los tres a los dieciocho tienen la obligación de darte la vacante, el tema es que todo lo burocrático "está bien, yo te doy la vacante, pero te la doy a veinte kilómetros de tu casa", "ah, no me sirve", "y bueno, yo te estoy dando la vacante, no te la niego", digamos, esto es así, en el distrito [dice el número de un distrito de la zona Sur de la Ciudad] que es el más pobre, [nombra los barrios que comprenden el distrito], las escuelas están abarrotadas, y los pibes, muchos, se cruzan a provincia, se van a Avellaneda, se van a Lanús porque acá en ciudad no tienen vacante." (Orientador Pedagógico)

Según el entrevistado se entrelazan una serie de circunstancias que dificultan la escolarización. La falta de vacantes puede estar asociada a otros obstáculos: viajes que deben realizar los alumnos para concurrir a escuelas lejos de sus hogares, burocracia y también instituciones escolares que, por su dinámica propia, no poseen los mecanismos adecuados para retener a algunos alumnos que, según refiere el entrevistado, se apartan mucho de los "parámetros de normalidad":

"Otra circunstancia son las historias de vida de cada pibe y las características de los pibes, lamentablemente la escuela hoy está desbordada de problemáticas y los docentes muchas veces, en su gran mayoría no están preparados para abordarlas, entonces, qué se yo, violencia, drogadependencia, alcoholismo, violencia familiar... y lamentablemente por una cuestión de cómo funcionan las instituciones los pibes terminan fuera del sistema: empieza a faltar o es tratado de una manera diferenciada o desde primer grado lo catalogan como el nene difícil y cuando llega a cuarto ya no lo quiere ninguna maestra o son "violentos". Bueno, la cuestión es que estas diversas circunstancias en que la escuela, por cómo está la situación social y educativa en la Argentina, no los puede abordar, terminan fuera del sistema educativo y son los que nosotros tomamos eh... porque no hay gabinete, porque en una de esas tiene que hacer un tratamiento psicológico, psiquiátrico, psicopedagógico y cuando la mamá va a anotarlo la mamá le dan turno para dentro de tres meses... Entonces es una gran población que queda afuera del sistema normal, digamos, porque sale de los cánones de la normalidad de cualquier pibe, entonces después pasa lo que pasa, tenés pibes de 13, 14 años que no terminaron la primaria y terminan en el PAEByT. Eh... y después hay mucha otra población con problemas de base: psicopedagógicos digamos, psiquiátricos, diversas problemáticas desde lo físico, con problemáticas de base que también, se quedaron fuera del sistema y terminan con nosotros." (Orientador Pedagógico)

A esta altura del análisis, si se consideran una a una las dificultades que se presentan a los niños y sus familias para hacer efectiva la escolarización primaria, no es extraño que un común denominador entre los alumnos que concurren al PAEByT sea que repitieron uno o muchos grados. Y eso se traduce

en lo que técnicamente se denomina “alumno con sobreedad”²⁵. Los alumnos que concurren al Programa no son necesariamente quienes un día y para siempre “abandonaron” la escuela, en muchas oportunidades, a raíz de muchos intentos de escolarización truncados “fueron quedando” grandes para permanecer en la escuela primaria común y, por ello, las escuelas ya no pueden tomarlos por su condición de edad avanzada. Una alumna cuenta que:

“En sexto, como me cambié para acá, para capital, por la edad no me aceptaban, porque ya a los 12 años me vine para acá y porque... un año que perdí la escuela, por la edad no me aceptaban, no me aceptaban en las escuelas que mi mamá me quería anotar.”
(Alumna)

Y con la misma alumna tuve el diálogo que sigue:

Investigador: ¿y acá vos venís con?

Alumna: mi hermana.

Investigador: ¿sólo con una?

Alumna: sí.

Investigador: ¿y ella por qué viene acá al PAEByT?

Alumna: porque la sacaron de la escuela porque ella quedó en quinto y como era mayor ya no podía estar.

Como se dijo, una compleja combinación de factores van delineando un estudiante que va “quedando afuera”:

“son chicos que por ahí ya tienen trece, están en quinto... ¡una de las hermanitas tiene doce y está en tercer grado! Me contaron ¿no? Que la seño ya le dijo a la mamá que va a repetir, que le tiene que buscar otro lugar ¿no?: justificándose que no va a haber vuelta atrás, ya... están pensando que venga acá el año que viene... Entonces bueno, sí, puede venir antes (de los catorce años). Con [dice el nombre de una alumna] pasó lo mismo, está en sexto, fracasó en la escuela, va, “fracasó”, la seño decía que le iba mal, que no avanzaba, que esto, que lo otro, entonces la mamá decide, antes que quede afuera y que llegue a un séptimo, ¡o que no llegue a un séptimo y que tenga que irse!... ya pasarla a uno de nuestros centros para un trabajo más de cerca por ahí, más personalizado, con la esperanza que pueda egresar por ahí este año...”. (Docente)

Los itinerarios suelen ser fragmentados, los alumnos y sus familias realizan repetidos intentos de acercamiento a la escuela antes de que el niño “abandone”. Incluso en algunas oportunidades pueden

²⁵ “Es el alumno/a matriculado/a en un grado/año de estudio con edad mayor a la teórica con el grado/año de estudio” (Anuario de Estadística Educativa de la Ciudad de Buenos Aires; 2003:85)

llegar a la modalidad de adultos antes siquiera de “abandonar” la primaria común. Esta escolarización alternada con diversos intentos por parte de los alumnos y sus familias de concluir la educación primaria común se aprecia claramente en situaciones en las que niños que no cumplieron aún los 14 años (requisito para el ingreso al programa), en algunas ocasiones llegan como uno más de los intentos de asistir a la escuela primaria:

Investigador: ¿y con el tema de los chicos que se acercan un cachito antes de cumplir los 14?

Orientador Pedagógico: eso lo evalúa cada docente con las madres, con la familia que lo apoya y con el mismo pibe. Tenemos algunos de 12, de 11, 13, pero está claro que el certificado no se lo podemos dar hasta que cumpla 14, pero si es un pibe con problemas de conducta que lo echaron de todos lados y a los 11 quedó en bolas y bueno, es preferible que venga al PAEByT y todos los días siga estudiando a que esté en la calle, entonces esto se ve en cada circunstancia. Hay un pibito que en [nombra un centro educativo del programa] que egresó este año, [dice el nombre del chico], que yo lo conozco desde purrete y que hace un año y medio lo echaron de la escuela y la madre me vino a pedir por favor si lo podíamos anotar, le digo “bueno, pero vos tené en claro que hasta el año que viene no le podemos dar el certificado”, la madre dijo “no, buenísimo” y este año se recibió con 14 recién cumplidos. Y esto es así, se puede armar con cada caso.

El denominado “abandono interanual”²⁶ o “abandono escolar” o también llamado frecuentemente “deserción”, en tanto son términos utilizados como indicadores de “fracaso escolar” acarrear con este último concepto una pesada carga estigmatizante y corren el riesgo de solapar la estructura de desigualdad social que constituye la base sobre la que se construye socialmente el fracaso escolar. Más allá de que, conceptos como el de “abandono”, posean una manifestación numérica, constituyen un modo de nombrar la realidad, de valorarla, incluso suelen ser términos de uso cotidiano en ámbitos como el educativo. Por ello, a partir de lo analizado hasta el momento, es oportuno realizar una pequeña reflexión al respecto.

²⁶ Se considera que es un indicador de proceso, más específicamente “es el porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular, que no se vuelve a matricular al año lectivo siguiente como alumno nuevo, repitiente o reinscripto.” El propósito de este indicador es mostrar, en términos relativos, “el volumen de alumnos que abandona el sistema educativo durante el año lectivo y no vuelve a matricularse al año lectivo siguiente, sumado a los alumnos que abandonan el sistema educativo entre dicho año lectivo y el siguiente. Este indicador completa el conjunto de las tasas de transición que se utilizan en el análisis de una cohorte educativa, describiendo entre todos, la posible trayectoria escolar de un alumno dentro del sistema educativo entre dos años lectivos consecutivos.” (Manual Metodológico de Indicadores Educativos; S/F:70)

Tal como se expuso en el marco teórico, el fracaso escolar fue interpretado frecuentemente a la luz de un modelo patológico que busca en el niño las causas del “problema”, las causas de su “inadaptación” a los aprendizajes que propone la escuela. (Lus, M. A; 1987:18)

Cuando en Francia y especialmente en Estados Unidos se advirtió acerca de la correlación entre fracaso escolar y origen socioeconómico y cultural de los alumnos, se aplicó un modelo sociológico: “en lugar de describir la enfermedad o deficiencia del niño, sería necesario ahora identificar las “fallas” de los niños provenientes de los medios populares. Surgen entonces un gran número de trabajos dirigidos a elaborar una psicología diferencial de los sectores sociales, especialmente en lo que concierne a la inteligencia y el lenguaje” (Op.Cit:18)

“Si en el manejo patológico se explica el fracaso por las incapacidades de los niños, el modelo sociológico concentra su análisis sobre las insuficiencias reales o supuestas de las familias de ciertos niños” (Op.Cit:18).

Al igual que los planteos analizados acerca del “fracaso escolar”, el concepto de “abandono” y también la idea más militarista de “deserción” puede colocar de modo ingenuo el énfasis en el que abandona sin considerar la estructura de desigualdad social en que se producen frecuentemente los procesos de escolarización. Hasta ahora analicé los caminos que recorrieron los alumnos del PAEByT antes de llegar al mismo y se puso atención en encontrar las diferentes trabas que se interponen a la escolarización y atentan contra el ejercicio pleno del derecho a la educación. A la luz de estos análisis no es posible afirmar que estos jóvenes hayan “abandonado,” si se tiene en cuenta la cantidad intentos que han realizado ellos y sus familias para completar la escolarización primaria, siendo su concurrencia al PAEByT un intento más.

Estos párrafos permiten también pensar en el derecho a la educación como un proceso más que como un estado. Existen situaciones en las cuales, tal como sucedió con los/as jóvenes de este estudio, los/as alumnos/as tienen acceso a la escuela, pero en tanto la permanencia no se encuentra garantizada, la concreción del derecho es relativa, dando por resultado una escolarización fragmentada producto de gran cantidad de intentos de acceder a las instituciones educativas que no son posibles de sostener en el tiempo. Esto advierte acerca de la variedad de situaciones en las cuales un supuesto derecho a la educación estaría siendo efectivo y sin embargo se manifiesta en la práctica no de modo pleno.

5.2) Cómo llegan al PAEByT:

Hasta aquí he dado cuenta de las características más relevantes que se identificaron en torno a la historia de los alumnos y alumnas que asisten al Programa. A continuación se verá cómo llegan al mismo.

En el capítulo anterior se sostuvo que los beneficios que manifiestan docentes y directivos del Programa para situar los Centros en “Ámbitos Comunitarios” (instituciones gubernamentales y no gubernamentales que alojan Centros Educativos) fundamentalmente tienen que ver con dos aspectos: mayor accesibilidad (por distancia) y mayor retención de los alumnos. En la siguiente cita se expresan claramente estos dos beneficios que tendría el PAEByT

“Nosotros por ejemplo en la villa [nombra una villa] estamos adentro de la villa, la escuela de adultos más cercana está a cinco cuadras afuera de la villa. Digamos, entonces, a nosotros esto nos ha generado un crecimiento fuerte en la matrícula porque nosotros estamos a la vuelta de la casa de la señora que tiene que terminar la escuela, estamos en un comedor o estamos en un edificio adentro del barrio y eso genera un acercamiento a la comunidad importante, que nos reditúa en un montón de matrícula, por eso a fin de año entregamos 300 certificados de terminación, digamos, porque hay mucha gente que normalmente no se acerca a los edificios escolares, es todo un trastorno por los horarios, por la lejanía y por la estructura, digamos, nosotros estamos dentro de un comedor, suponete, y nos incluimos dentro de lo que es el andamiaje, el funcionamiento dentro de estos espacios comunitarios, entonces pasamos a formar parte de la vida cotidiana del barrio y de los vecinos, entonces el acercamiento es mucho más natural.”
(Orientador Pedagógico)

Brevemente deseo analizar el caso de la accesibilidad de los/as jóvenes a los Centros a partir de lo que se pudo observar. Con respecto al lugar de residencia actual, además de predominar los alumnos que viven en barrios de la zona Sur de la Ciudad de Buenos Aires, otro grupo no despreciable proviene del Conurbano Bonaerense y viajan largas distancias para concurrir a los Centros del PAEByT. Me comentó una alumna:

“... yo vivo en Avellaneda, pero yo a las 5 me voy a trabajar a Capital, de ahí tengo que tomar el [colectivo] que me deja en la esquina, y bueno, de ahí tengo que caminar para adentro [del barrio]. Y después para ir a mi casa tengo que hacer lo mismo.” (Alumna)

Y un ex - alumno me contó que para ir al Centro Educativo:

“tenía que viajar mucho, son tres colectivos por día, o dos colectivos y el tren.” (Ex - alumno)

En estos casos no es suficiente el argumento de la accesibilidad de los centros. Según creo, si los alumnos eligen cursar sus estudios en el Programa no es porque lo consideren mejor que otras “ofertas” y/o porque ponderen necesariamente cuestiones como la accesibilidad en el sentido de cercanía – lejanía. Sí creo en cambio que puede favorecer que los alumnos y alumnas permanezcan en

el Programa el hecho de que, como sostiene el Orientador Pedagógico, la escolarización en ámbitos comunitarios permite al Programa y a los docentes en particular insertarse en el “funcionamiento de esos espacios comunitarios” y les permite “formar parte de la vida cotidiana del barrio y de los vecinos”. Las organizaciones alojantes están insertas en la trama barrial, están surcadas por determinados vínculos (muchos de ellos ya conocidos), están en lugares que en oportunidades son frecuentados por los/as alumnos/as quienes asisten independientemente del PAEByT (a la parroquia, al comedor...).

Los accesos son variados, pueden estar más o menos atravesados por diversas organizaciones estatales y de la sociedad civil a la vez que por sujetos vinculados a ellas, situación que permite realizar un ordenamiento de los accesos.

Llamo accesos “formalizados” a aquellos en los cuales el rol de las instituciones es más relevante en generar las condiciones para que los jóvenes se acerquen al programa, aquí los vínculos entre las personas no son previos y los sujetos institucionales que intervienen lo hacen en tanto agentes de la institución. En el otro extremo, los accesos “no formalizados” son aquellos en los cuales los/as jóvenes llegan al PAEByT por intermedio de relaciones de tipo más personal y el rol de la institución es más periférico. Entre estos extremos es posible encontrar todo un abanico de posibilidades.

Entre las vías más formalizadas se encuentran los accesos que se producen en base a los acuerdos entre el programa y otras instituciones. Este es el caso de las articulaciones entre el programa y las Escuelas de Educación Especial que analicé en el apartado anterior. Existen otras situaciones en las que los alumnos llegan por medio de instituciones. El hecho de que un especialista de un servicio o establecimiento ajeno al PAEByT conozca el Programa puede derivar en que un joven que no está asistiendo al colegio se acerque al PAEByT

“Y los chiquitos vienen: o porque los deriva una escuela, los deriva un CGP, algún trabajador social que nos conoce por alguna otra instancia de boca en boca, Consejo de Niñez, el consejo también suele mandarnos chicos.” (Docente)

En la cita aparece la mención a mecanismos no formalizados de vínculo entre el programa y otras instituciones que “mandan” alumnos al Programa, esto no depende de una regla o procedimiento a seguir sino de que alguien esté enterado (o no) de la existencia del PAEByT. En este punto se hace visible la importancia de los vínculos personales para que un alumno llegue a escolarizarse. Una alumna relata cómo en la salita de salud del barrio le recomiendan que estudie en el PAEByT:

Investigador: Me dijiste que ibas al centro 11, ¿cómo llegaste a ese centro?

Alumna: hay un doctor que estaba en la salita y vino mi mamá y dijo que estaba... que no conseguía más vacantes y el conoce a una profesora que se llama [nombra a la profesora de un centro del PAEByT] y me llamaron y le dieron la dirección ahí a mi mamá.

Hay casos similares a los anteriores en que los alumnos son convocados por los docentes del programa a terminar la educación primaria pero no como docentes sino como trabajadores de otros ámbitos en los cuales ellos están empleados (Consejo del Menor, Paradores...).

Un modo importante de acceso es por medio de la institución alojante del Centro de Alfabetización, fundamentalmente a través de las personas que trabajan allí, quienes conocen a los potenciales alumnos debido a su inserción barrial. Me explicó un Orientador Pedagógico que:

“son fundamentales para nosotros los referentes en los barrios, los referentes de las organizaciones e instituciones que nos convocan son básicos en nuestro trabajo porque si ellos vienen y piden la implementación de un centro de alfabetización nuestro implica que hicieron un trabajo de campo, vieron la necesidad en su comunidad y se animan a pedir el servicio, y desde ahí se crea un compromiso con ese referente para que nos acompañe en la tarea, para que esté presente, para generar en conjunto acciones, de todo... para nosotros es fundamental” (Orientador Pedagógico)

Otro modo es aquel que los docentes llaman “trabajo de campo”, lo que implica, entre otras cosas, el recorrer las inmediaciones del Centro de Alfabetización con el propósito de invitar al Programa a los posibles interesados.

“la primera y fundamental [manera en que se acercan los alumnos es] el referente de los lugares haciendo la convocatoria en su espacio, segundo un fuerte trabajo de campo por parte del docente, el docente tanto a fin de año como al iniciar el ciclo lectivo... nosotros suponete, si las clases el año que viene empiezan el mes de marzo, nosotros empezamos el 9, y toda esa primer semana la dedicamos a patear los barrios, a golpear puertas, a panfletear, a generar reuniones con la salita, reuniones con los comedores, con las escuelas, con los directores de escuela que conocen a las mamás de los nenes... y ahí es donde vos vas a conseguir la matrícula, esa es otra manera. Y la otra es el boca en boca, que a nosotros nos funciona, con tantos años de funcionamiento hay mucha gente que va y trae a su familia, a su sobrino que no fue más a la escuela, a la tía, a la abuela, al vecino, digamos, eso para nosotros es fundamental.” (Orientador Pedagógico)

En la cita se puede apreciar cómo la convocatoria que hacen los docentes se vincula con lo que más adelante puede generar por una vía informal un acceso formal, en tanto los docentes difunden la convocatoria de alumnos y a la vez las instituciones y sus agentes toman conocimiento del programa, lo que puede resultar en que luego “envíen” algún alumno. Como lo menciona el trabajador del programa,

también los vínculos familiares son muy importantes como modo de que nuevos alumnos se acerquen a cursar la primaria, sucede con frecuencia que un familiar que participa del Programa invite a otro familiar. Por ejemplo, durante el trabajo de campo llegué a conocer a dos grupos de hermanos que en total sumaban 6 alumnos y un vínculo de primos (todos participando en distintas instancias propuestas por el programa). Explica una docente:

“...en el caso de estos chicos (un grupo de hermanos) son tres de: catorce, dieciséis, diecisiete años, muy seguiditos [...] hasta que, no sé, se iluminó algo por ahí y se acercaron a un centro del PAEByT. Entonces bueno, va uno: van todos. Acá nos pasó con [nombra una alumna] más o menos lo mismo, vino primero ella este... así, como para ver qué pasaba y bueno, vino la hermana, y después vinieron las hermanitas más chiquitas”. [...] en el centro de la noche siempre se da que viene la mamá con algún hijo. Primero viene la mamá pidiendo, suponete, un espacio para el chico, cuando se dice bueno, pero decile a tu nene que venga, a tu hija que venga, dice: no, la verdad no quiere, bueno, ¿por qué no empezás vos?, empieza ella y al tiempito aparece el hijo. Se dan cosas así, más de padres a hijos, o de tíos y tías y sobrinos... y acá [...] se dio eso de los hermanos. Por ahí en [nombra un centro educativo] sí me parece que se da más el tema de los hermanitos.”
(Docente)

También se encontraron vínculos de vecindad entre algunos alumnos lo que abre la posibilidad de que el acceso al programa haya sido favorecido por esa relación.

Por lo general en el ingreso de los alumnos/as al programa se encuentra presente el entorno familiar: prácticamente en todas las oportunidades los alumnos fueron acompañados por un familiar adulto y en última instancia son los adultos responsables en la familia quienes consienten que los jóvenes retomen los estudios.

Pero además de los familiares y los mismos jóvenes hay otros actores fundamentales en el proceso de escolarización. Si se analiza detenidamente cada modo de acceso, con excepción del extremo del abanico que denominé los modos más “formalizados” y, aunque tal vez en menor medida, el otro extremo (accesos no formalizados), en todos los otros que componen el gradiente hay algún agente (de instituciones estatales o de la sociedad civil) que actúa como mediador directo, como figura de referencia relevante para que los alumnos accedan a la escolarización en el Programa.

Estos agentes (médicos, trabajadores sociales, referentes barriales, y fundamentalmente docentes y otros trabajadores del programa) contribuyen en gran medida a delinear los *circuitos de escolarización* de los jóvenes de este estudio, “subsistemas implícitos que resultan de la articulación compleja del conjunto de políticas económicas, culturales y educacionales instrumentadas por el Estado, con la intervención de los sujetos.” (Neufeld, M. R. y Thisted, J. A; 1999:31). Estos circuitos de escolarización que atraviesan los sujetos no poseen un itinerario definido, no está presente la idea de

sistema articulado en instituciones educativas y niveles y donde sea claro para los sujetos interesados qué “camino” pueden seguir. Luego de que el joven dejó de asistir durante años a la escuela primaria, luego de que repitió varias veces y el año que viene no lo van recibir en la escuela a la que asistía, luego de que no se encontraron vacantes en las escuelas que se recorrieron, luego de cumplir la mayoría de edad permitida para asistir a las Escuelas de Educación Especial... ¿Qué hacer?

El PAEByT puede ser considerado un programa que se encuentra abierto a todo aquel que desee concluir la educación primaria, pero no sucede así en la práctica en donde (además de estar orientado a una “población objeto” muy específica: los pobres y no escolarizados) el alumno y las familias desconocen los caminos posibles por los cuales transitar y si bien cierta información sobre el Programa es pública no suele ser fácil acceder a ella. Por esto, si bien el ingreso es “universal”, su acceso se encuentra restringido, para quienes lo necesitan, a la suerte y/o al esfuerzo (muchas veces no remunerado) y al conocimiento que tengan algunos agentes institucionales acerca del Programa. Incluso es común que estos agentes realicen esa tarea de “contactar” o “acercar” alumnos al PAEByT por propia voluntad más que como parte de su trabajo, casi en una actitud militante (son los casos en los que trabajadores del Programa invitan a los futuros alumnos al PAEByT pero desde algún puesto de trabajo por fuera del mismo). La acción educativa no aparecería aquí como algo que corresponde a los sujetos en tanto colectivo social sino en tanto personas individuales. Más aún, si forman parte de un colectivo social, el de los “destinatarios” de un programa que orienta sus acciones a quienes son pobres y no están escolarizados, proceso que acarrea una posible carga estigmatizante.

En función de esta característica de acceso al programa en donde se encuentran tan extendidos los mecanismos “no formalizados” en los cuales son relevantes las relaciones de tipo más personal es posible preguntarse si los/as alumnos/as están expuestos a interpretar y vivenciar la educación en clave de “buena voluntad” del docente u otro agente, como una “decisión del que da”, como una “gracia” –tal como se definió en el capítulo anterior a los riesgos que pueden acarrear las relaciones asistencialistas (Grassi, E., Hintze, S., y Neufeld, M. R; 1996:20)–, más que como una “expresión institucional de un orden moral socialmente (intersubjetivamente) validado y estatalmente constituido” (Grassi, E; 2003:227).

Estos vínculos personalizados, podrían estar reforzando la idea de que la educación que ellos reciben en el PAEByT no constituye un derecho de aplicación universal sino un beneficio. Por ejemplo, este ex - alumno refiera su llegada al PAEByT como una “oportunidad”, como algo que no se encuentra fácilmente y que una vez encontrado conviene aprovecharlo:

“Y... igual llegó un tiempo que, que bueno, mi papá pudo conseguir trabajo pero seguíamos sin ir al colegio hasta que un día encontramos el PAEByT y... y a los 14 retomé la primaria. [...] no veíamos el momento justo y el día para empezar, para retomar y un día se dio y nos fuimos, nos metimos de cabeza.” (Ex alumno)

Pero es preferible analizar otros elementos de la experiencia escolar de los jóvenes antes de concluir que su paso por la Primaria de Adultos forma parte de una práctica asistencial y es vivido como estigmatizante. Incluso, más adelante se considerará cómo los docentes y directivos del Programa resisten activamente estas tendencias. Pero estos análisis quedan en suspenso hasta indagar cuál es el contenido concreto de las experiencias de estos jóvenes al interior del PAEByT.

5.3) Algunas dimensiones relevadas de la experiencia escolar en el PAEByT:

En este apartado de analizarán algunas de las dimensiones más significativas de la experiencia escolar de los alumnos tomando en consideración tanto sus voces como las de los trabajadores del programa y las propias observaciones de campo. Se trabajará alrededor de los siguientes puntos: cómo interpretan los/as alumnos la cuestión de las distintas edades; cómo se representan los Centros Educativos y al PAEByT en general; cómo son interpretados los vínculos docente – alumno y alumno – alumno; qué sentidos tienen los contenidos y las dinámicas escolares en las distintas propuestas educativas del Programa y por último; cuáles son las concepciones del mundo y de sujeto que se promueven en el PAEByT.

• La edad: “acá estoy con chicos... y allá estoy con gente mayor”

En tanto que en todo espacio escolar existen reglas que se utilizan para agrupar a los sujetos y normar su participación (Rockwell; 1995), una manera de acercarse a los sentidos que dan los/as alumnos/as a su paso por el PAEByT es considerando el modo en que se encuentran agrupados ellos y las significaciones que dan a esos mecanismos.

Un modo clásico puede ser la división en grados o turnos, pero en los casos observados, los ciclos o “grados” son más una herramienta metodológica para el docente que un agrupamiento físico de alumnos, pues los mismos se encuentran en un ámbito espacial único, un salón²⁷. Los talleres funcionan

²⁷ A los diferentes centros educativos asisten alumnos que se encuentran en distintos momentos de su formación, en función de esta característica particular del PAEByT el modo en que los docentes trabajan los contenidos es alrededor de algún tema en común a partir del cual se elaboran explicaciones y ejercitaciones adecuadas a cada alumno. Por ejemplo, si el tema es “porcentajes” todos los alumnos trabajarán en eso, sin embargo el docente elaborará el tema de modo distinto con cada sector del salón, dará distintas explicaciones y ejercicios. “Por ejemplo otro quizás está aprendiendo a sumar y otro está con divisiones ponele” sostiene un estudiante. Esto configura distintas “clases” para cada alumno o grupo de alumnos. Esto

de modo distinto y en ellos se tratan otro tipo de temáticas. En cuanto al tema de los “turnos” los centros funcionan con horarios convenidos por los alumnos, y lo que poseen un solo turno para todos. Por ello se tratará el tema de la edad en tanto es una lente a través de la cual los/as sujetos institucionales del Programa como los/as alumnos/as interpretan y clasifican diversos tipos de instancias formativas y relaciones entre pares y con el otro: la edad se transforma en muchos contextos del Programa en un organizador de la práctica.²⁸

Tal como se mencionó al principio de este capítulo, Bourdieu, P. (1990) sostiene que las divisiones entre edades son arbitrarias. La “juventud” y la “vejez” se construyen socialmente, siempre se es *joven* para alguien. Es necesario entonces hacer referencia al marco institucional en el cual se habla de “jóvenes”. En algunas ocasiones los trabajadores mismos del programa refieren la importancia de los espacios exclusivamente creados para los jóvenes que posee el PAEByT. Entre los motivos mencionados se destacan: la importancia de que los alumnos jóvenes desarrollen vínculos entre ellos, la importancia de trabajar temáticas que les toquen de cerca, la necesidad de que a raíz de ello se vean “estimulados” por el estudio, la necesidad de contención o la creación de estos espacios como un modo de encausar los fondos recibidos por las becas que recibe el programa. En ciertas ocasiones la referencia a la edad es fundamental para invitarlos a estos espacios específicos o para explicar a los alumnos de qué se trata el taller. Me explica una de las estudiantes que:

“al taller de crítica llegué por la profesora Leticia, la profesora del (nombra un Centro Educativo), un día me dice que había un taller y que era de cierta edad, bueno y me interesó”. (Alumna)

Según las observaciones, las personas que asisten a estos talleres tienen edades que van desde los 13 años hasta los 20. Cuando le pregunté a una alumna acerca de las diferencias que ella encontraba entre el taller del PAEByT al que asistía y las clases de primaria en el PAEByT contestó que:

“la única diferencia es que acá (en el taller) estoy con chicos y allá (en el centro donde tomo las clases de educación primaria) estoy con gente mayor, la única diferencia que veo”. (Alumna)

Y un ex - alumno sostiene:

con respecto a las clases de educación primaria, en el caso de los talleres es más homogéneo, todos/as realizan las mismas o similares actividades.

²⁸ A esta forma de organizar la realidad se pueden agregar los contenidos que se trabajan en cada espacio (clases de primaria y talleres) y los modos de trabajar en cada uno de ellos, que se verán con detalle en otro apartado.

“en este taller es más de nuestra edad, si hay mayores hay uno o dos, más no, salvo los profesores, ¡y es una vez por semana justamente!, y en nuestro centro había mayores, de distintas edades” (Ex - alumno)

En las clases de primaria, agrega:

“podés estar con distintas, personas de distintas edades, de distintas experiencias y eso sirve para, por ahí estar con un señor, señora de 70 años, y después con un señor de 35 y así contar sus experiencias para nosotros, a nosotros contar sus experiencias... o sea nos servía como... como... para... para enseñarnos cosas que ellos pasaron, lo que ellos pasaron, sí.” (Ex - alumno)

En este fragmento el ex alumno destaca como un aspecto positivo el hecho de poder compartir con adultos las clases de primaria, como una forma de aprender o compartir experiencias que de otro modo no estarían a su alcance por la diferencia en las edades.

Este esquema de las edades, además de permitir clasificar las experiencias dentro del Programa también puede ser aplicado a la clasificación de las experiencias educativas vividas en la escuela primaria. Cuando se le preguntó a una estudiante acerca de las diferencias que ella encuentra entre la escuela primaria a la que concurría anteriormente y el PAEBYT contestó utilizando nuevamente la diferenciación de los espacios por edades de los alumnos:

“la única diferencia: que yo iba antes a la escuela y eran todos chicos, ahora... también hay chicos pero también hay gente mayor, esa es la única diferencia... pero me llevo bien. Es lo único. Antes me daba como un, cuando entré, me daba como miedo que era gente grande pero después ya no”. (Alumna)

El hecho de que sintiera “miedo” de compartir el espacio con personas mayores viene a reforzar la centralidad del atributo de la edad al momento de transitar su camino por un ámbito educativo al que concurren adultos. Y un joven que pasó por una Escuela de Educación Especial sostiene que su anterior escuela:

Alumno: ahora parece más un jardín que un colegio...

Investigador: ¿por qué parece más un jardín que un colegio?

Alumno: y porque está lleno de chiquitos.

Incluso en el caso de un alumno egresado el esquema de las edades sigue siendo clave para interpretar su experiencia, pero ahora en el marco de la educación media donde cursa los estudios actualmente:

“Es distinto del PAEByT porque, como te decía antes, en el PAEByT te juntabas con edades diferentes y nosotros nos acostumbramos a eso, yo me acostumbré a estar con gente mayor y a veces con gente de nuestra propia edad. Lo que tiene este reingreso (escuela de nivel medio) es que tiene a partir de 16 hasta 18, o sea, ese fue el cambio que había en el PAEByT, de estar no con mayores como había en el PAEByT, acá tenés todos cerca de tu misma edad.” (Ex – alumno)

En resumen, entre los jóvenes que cursan o cursaron la educación primaria en el Programa es poderosa la idea de que las clases de Educación Básica se comparten con jóvenes (“chicos”) pero también con adultos y “viejos”, en algunos casos surgió la idea de que estos adultos son sujetos de los que “se puede aprender” diverso tipo de experiencias. Esto transforma a su vez, por contraste, al lugar de los talleres como espacios caracterizados por estar compartidos con gente de la misma edad. El modelo de la edad sirve en algunas ocasiones de esquema para interpretar la experiencia actual como distinta de escuela primaria común o especial. En estas interpretaciones juegan un papel fundamental las actividades propuestas por el programa, especialmente aquellas orientadas a los jóvenes.

En ciertos casos pude observar que este desfase entre las edades tiene consecuencias en el desarrollo de las clases, en una oportunidad en que los alumnos (jóvenes y adultos) de varios centros participaron de un taller conjunto acerca de la temática del género. La propuesta de los docentes para el taller fue la de agrupar características de los varones por un lado y de las mujeres por otro en dos casilleros: en uno iban las características vinculadas con lo social y en otro con lo natural. Describí la situación de la siguiente manera:

“En el ínterin de la clase los adultos eran los que llevaban la voz, sobre todo las mujeres [...]. Algunas de las mujeres adultas reinterpretaban su situación familiar y su condición de mujeres a la luz de los debates que iban surgiendo. Sobre todo uno de los hombres grandes hacía chistes sobre el tema, pero ninguno ofensivo, en general él decía que hacía lo que hacen las mujeres según el imaginario: lavar, cocinar... [...] Los que no emitieron una sola palabra en los debates fueron los jóvenes. Permanecieron absolutamente callados en todo momento” (Registro de campo)

La nota de campo permite interpretar el hecho de que las diferencias en la edad pueden tener consecuencias en el tipo de actividades y también en los modos de participación que los alumnos jóvenes poseen en las clases. En clases de Educación Básica observé algo similar, los adultos

participaban de modo más activo de la clase, se mostraban más atentos a las consignas, y los jóvenes habitualmente se veían más dispersos o atentos a charlar con sus compañeros o más inseguros en participar. Esto no pasa desapercibido para los docentes quienes realizan algunas acciones que equiparan la participación de los distintas franjas etarias, por ejemplo generando grupos de trabajo en donde los integrantes tengan más o menos las mismas edades.

A su vez, más allá de las intervenciones de los docentes, hasta donde se pudo observar, la dinámica misma de las relaciones entre los alumnos configura grupos de mayor cercanía al interior de las distintas instancias formativas, grupos en donde los adultos suelen vincularse más con los adultos y en donde los jóvenes suelen vincularse más entre sí.

Estos vínculos entre los jóvenes pueden estar reforzados por los distintos espacios y talleres que comparten tales como el de periodismo y el de recreación, situaciones en donde comparten charlas, tareas, viajes. Tal vez este sea uno de los motivos por los cuales los alumnos y alumnas que entrevisté manifestaron que les agradaba más asistir a los talleres que a las clases de educación primaria. Otro de los motivos que entra en juego para que los alumnos manifiesten esta preferencia es el modo en que se dan las clases en uno y otro espacio, los temas que se tratan y el modo en que se trabaja en el salón.

- *“El PAEByT”... “la escuela”... “lo de la profe tal”...*

Las anteriores son distintas expresiones que los alumnos y alumnas utilizan para referirse al Programa en su conjunto o a los centros educativos que lo componen. Para comprender el sentido que los alumnos y alumnas otorgan a su actual proceso de escolarización es importante considerar los diversos significados que poseen estas expresiones. En un primer momento se van a analizar los términos que son utilizados por los jóvenes para denotar al Programa²⁹ y luego se analizarán aquellos con los cuales los jóvenes refieren a los centros educativos que lo componen.

Estos modos de referirse al Programa y sus Centros ponen de manifiesto que si la educación como un derecho universal aparece, no lo hace en la escuela común. Con excepción de los alumnos que por su corta estadía en el Programa no identifican claramente las particularidades del programa con respecto a sus anteriores experiencias de escolarización, en los otros casos no hay ninguna escuela común, el interlocutor es el PAEByT y sus docentes, con nombre propio. Y son esos interlocutores los que materializan y se hacen referentes de la educación.

²⁹ En la voz de los jóvenes “programa” o “PAEByT” aparece más asociado a la idea de conjunto de centros educativos o conjunto de actividades educativas de las que se participa en carácter de alumno mayor que a la idea de institución como conjunto de normas.

Si bien algunos alumnos identifican claramente el lugar al que asisten y hablan de “el PAEByT” para referirse al conjunto de ámbitos del programa (sobre todo los de mayor edad), otros no lo tienen identificado tan claramente y otros parecen ni saber que están cursando la primaria en una modalidad educativa distinta de la que provienen (sobre todo los más pequeños o que comenzaron a cursar más recientemente). En la siguiente charla refleja cómo una alumna denomina al PAEByT y el desconcierto que me generó que se refiera a su Centro Educativo como “escuela”:

Investigador:... ¿y cómo es que llegás acá al PAEByT?

Alumna: mi tía me anotó al colegio y bueno, de ahí vine para acá. Yo no quería venir al colegio.

Investigador: ¿en qué colegio te anotó?

Alumna: en el centro (dice el número del centro).

Investigador: ah, ¿el colegio del PAEByT...?

Alumna: si.

“El colegio” o “la escuela” son términos adecuados para referirse al conjunto de centros educativos o al conjunto de actividades educativas de las que se participa por el hecho de concurrir al PAEByT pero también para referirse a “un” Centro en particular.

Uno de los alumnos que provino de una Escuela de Educación Especial me comenta:

“yo hice quinto... y terminé quinto...ahora no sé, debo estar en sexto.” (Alumno)

El alumno supone que está en sexto grado porque anteriormente habría cursado quinto, no parece considerar que ya no está cursando en la modalidad anterior sino en una destinada a alumnos mayores. Si bien algunos alumnos no identifican claramente las particularidades de la modalidad en la que están cursando o el alcance que posee el PAEByT más allá del Centro al cual asisten, la percepción de que se cursa con mayores está presente en todos los casos, lo que a veces no parece claro es que eso se debe al hecho de que se pasó de una modalidad educativa a otra, la de adultos.

Los otros alumnos y ex-alumnos, sin embargo hablan de “el PAEByT” con un gran conocimiento del Programa, sus características y las distintas actividades que se realizan en el contexto del mismo.

“Mi hermana no estuvo llegando a empezar la escuela, ella empezó en el PAEByT, directamente”. (Ex - alumno)

En este caso el alumno distingue claramente entre lo que es una escuela primaria común y el PAEByT. Esto sucede con frecuencia en aquellos que tienen mayor edad o que participaron durante

más tiempo de las instancias educativas del Programa, lo que les permitió mayor conocimiento del mismo en su trato con los trabajadores y a raíz del contacto más prolongado con los mecanismos organizativos institucionales. A medida que los alumnos poseen más experiencia en el programa aprenden que no es la “escuela”, van adquiriendo mayor conocimiento del mismo y reconocimiento de que se es “alumno del PAEByT”.

Por otro lado, los modos de referirse al Programa son también reforzados por los trabajadores quienes utilizan esas mismas expresiones. No sólo los sujetos destacan el nombre o las cualidades del Programa en las interacciones cotidianas sino que esto sucede también en los actos o folletería o carteles. Por ejemplo, la visibilización del Programa y sus características se refuerzan en los actos cuando se recuerda la historia, se mencionan las autoridades, se exponen banderas del PAEByT, etc.

En términos generales, los alumnos y alumnas, sobre todo a medida que poseen más experiencia en el Programa destacan lo particular de “el PAEByT” frente a lo general de “la escuela” lo que puede leerse como uno de los efectos concretos de la “las rupturas del imaginario público educativo” (Duschatzky, S. y Redondo, P;2000). Los límites entre lo que es común y lo que es particular se desdibujan. La universalidad desaparece y se cristaliza esa ruptura en el habla cotidiana, la homogeneidad de contenidos y prácticas que caracterizó a la escuela común se deshace a medida que el alumno conoce el Programa. Y el derecho a la educación se concretiza por y en el PAEByT.

Hasta ahora se consideró el modo en que los alumnos conciben al PAEByT en su conjunto, en cuanto a los modos de denominar al centro educativo particular, el edificio en el cual se produce la enseñanza, también es posible encontrar diversidad de acepciones. Al menos pueden encontrarse tres modos de referirse a los centros: por el número que los identifica, por el nombre de la institución alojante y por el nombre del docente.

En el primer caso la denominación de los centros educativos es homóloga a la clasificación administrativa que utiliza el Programa: el centro N° 3, el N° 35, etc. En el segundo caso los centros son llamados por la institución en la que se aloja: la capilla X, el comedor X, el Centro de Formación Profesional, la fábrica recuperada tal, etc.

Un tercer modo es usar el nombre del docente del centro como sinónimo del mismo: “*en lo de la profe Romina*”, “*este año empecé con Romi*”, “*nos anotamos con la profesora Juana*”, “*me fui entonces a hablar con la profesora Leticia y ahí vine*”, “*a lo de Carmen*”:³⁰ Todas estas expresiones denotan centros educativos los cuales fácilmente se convierten en nombres propios de los docentes con los cuales se estudia. Mientras que algunos alumnos dicen “escuela” y otros dicen “PAEByT” para

³⁰ Los nombres fueron cambiados.

referirse al programa, en el caso de los centros particulares una misma persona puede denominar al mismo centro tanto por el número que lo identifica, por el nombre de la institución o por el docente a cargo del centro. Mientras que los dos primeros modos tienden a ubicar un centro particular entre otros similares, la mención del nombre del docente refuerza los aspectos vinculares con el docente. Mientras que en los modos más impersonales se destaca el vínculo de los centros entre sí, en los casos en los que se nombra al docente se destaca a su vez el carácter afectivo que, como se verá, es parte constitutiva de las relaciones cotidianas.

- *“Con los profes del PAEByT te contás toda tu vida... te contás secretos”*

El título de este apartado recupera un comentario que realizó un alumno egresado explicando cómo creía que era el vínculo entre los alumnos y los docentes en el PAEByT. Es algo constante el hecho de que los alumnos rescaten el buen vínculo que tienen con sus docentes, la confianza, la comprensión, el trato “familiar”, etc. Cuando en las entrevistas se les preguntó acerca de las diferencias entre las escuelas anteriores y el PAEByT el trato con los docentes fue una mención obligada por parte de ellos:

“...allá (en la escuela a la que asistía) tenía... me llevaba bien con la maestra pero no tenía mucha confianza, a mi maestra (del PAEByT) sí le tengo confianza, porque mi maestra Romina me entiende, cuando estoy mal me explica qué me pasó, allá en el otro colegio no me explica nada.” (Alumno)

Alumna: no, con la profe Leticia es más familiar el trato que tenemos y en las otras escuelas no tanto.

Investigador: ¿cómo es que es más familiar?

Alumna: y que hablamos más, contamos más las cosas.

Los docentes también señalan este aspecto afectivo que caracteriza los vínculos:

“el espacio del Taller hace que, como se reflexiona sobre las problemáticas que ellos atraviesan, que salten los problemas ¿no?, este... problemas fuertes, problemas de vida o historias de vida que ellos largan a veces y en el grupo nos quedamos todos impactados hasta que empezamos a ver de qué manera sostenemos a ese compañero ¿no? O sea que es como que también se hace catarsis ¿no? Desde lo personal este...” (Docente)

Y este tipo de vínculos incluso es identificado como una particularidad del Programa que lo distingue de las escuelas comunes:

“En general, cuando viene alguna situación así, medio problemática en las escuelas normales se tiende a dejar de lado y seguimos como que está todo bien, por una cuestión de tiempo y de cantidad de pibes, de problemáticas que tiene el maestro en una escuela común o una escuela nocturna... [mientras que en el PAEByT se trabaja] más desde el fortalecimiento de vínculos, de trabajo en desarrollo por ahí del pensamiento tratando de darle una mano, de incluirlo, no de mandarlo para afuera, de buscar alguna vuelta... de contención.” (Docente)

Aquí el vínculo personal y afectivo se encuentra asociado a la posibilidad de que el alumno continúe asistiendo al PAEByT, mientras que no contemplan las situaciones personales, las problemáticas familiares, o cuestiones vinculadas al ámbito de lo privado podrían atentar contra la escolaridad, como sería el caso en las escuelas comunes

“Así que... calculo que es por el ámbito ¿no?, trabajamos de otra manera, [...] no es la escuela formal donde hay una distancia mayor, el vínculo a veces es nulo... La manera de trabajo es diferente y bueno, al tener situaciones por ahí de frustración previa, un ámbito así, más relajado, les permite abrirse y no dejar.” (Docente)

En el desarrollo de las clases este tipo de vínculo se refleja en la falta casi total de coerción, castigos o amenazas por parte de los docentes. Pude observar que en las ocasiones que los alumnos no realizan la tarea los docentes no los sancionan, si algún alumno o grupo no hace el trabajo propuesto en clase los docentes le solicitan amablemente que lo hagan y si el alumno no lo desea no es presionado para trabajar. No hay retos por no asistir a clases, por hablar o por no cumplir las consignas, en los casos que observé hay mucho de consenso entre los docentes y los alumnos y poco de presión. Transcribo una situación registrada entre un profesor y un alumno que permite reflejar lo que se está analizando:

- ¿viniste hoy a la mañana Juanchi?

-No.

- ¿por qué no viniste?

-... porque no...

- ¿estás participando?

-...

-no, bueno.

Se aleja y al ratito vuelve y le dice.

-Acercate y escuchá aunque sea ¿sí?

-Bueno –contesta Juan, pero no se acerca y se queda sentado al costado–.

(El profesor lo vio pero no volvió a pedirle que participe).

Si bien el alumno no realiza la actividad propuesta por el docente, éste no lo reta ni sanciona, se dirige a él con un trato afectuoso. Estos modos no se limitan sólo a las interacciones entre docentes y alumnos, los estudiantes también mencionan el buen trato que existe entre los mismos compañeros:

“ el vínculo... sí, eso es lo que había... en el Centro (Educativo) me tocó un grupo bárbaro, un grupo que... por ahí ¿viste? con gente mayor... a veces hay gente que se siente mejor con su misma edad, con gente de la misma edad, pero justo teníamos de setenta y pico hasta de quince, de 16, 30, 40 y era, era una unión confiable, era... se podía hablar tranquilamente de cualquier tema.” (Ex - alumno)

Los alumnos, quienes no están exentos de realizar todo tipo de valoraciones acerca de las instituciones educativas a las que concurrieron y concurren actualmente, refieren una serie de apreciaciones con respecto a las escuelas primarias a las que asistieron cuando eran niños. Un rasgo común es la mención a las situaciones de violencia y tienden a mencionar modos conflictivos de vinculación con sus compañeros y con los docentes:

Investigador: ¿por qué te empezó a ir mal ahí (en la escuela a la que asistías)?

Alumna: por celos de la profesora, de los compañeros, porque hay gente que... había compañeras que estaban muy juntas a la profesora, estaban muy pegadas, llegué yo y la profesora era más pegada conmigo para enseñarme lo básico que había que... las reglas de la escuela, por eso, y se nota que las alumnas esas eran celosas.

Investigador: ¿y qué pasaba con esas alumnas?

Alumna: no, y un día estábamos así, en el recreo, y a la salida me esperaron afuera todas y me pegaron, eran como diez...

“en mi barrio fuimos hasta primer grado y el ambiente del colegio de allá de mi barrio era muy pesado [...] pesado en el sentido de que no podíamos andar solos... o sea... hasta... venían de grados más grandes que nosotros a molestarnos... o sea que estábamos con el corazón en la boca.” (Alumno)

“antes era mucha pelea con mis compañeros, no me querían... y bueno... ¡ahora es distinto! ahora todos me quieren y hablo con todos mis compañeros, tengo buen trato con ellos, hasta con la maestra...” (Alumna)

Alumno: Acá confío, más o menos pero confío en mis compañeros, allá no podía confiar en nadie, me clavaban un puñal por la espalda.

Investigador: ¿por qué?

Alumno: porque eran traicioneros mis compañeros, allá en (nombra un barrio) si te vas a agarrar a piñas te amenazan con un revolver y te lo va a traer, te va a traer el revolver y la cartuchera llena de balas, acá no, acá mejor hablar, allá no, acá nos llevamos bien, acá nadie se dice malas palabras, allá todos se llamaban, nos llamábamos, se llamaban “pelotudo”.

En todas las citas se destaca el tipo de vínculo actual y se lo presenta como opuesto a los vínculos conflictivos en que se desarrollaba la experiencia anterior en la escuela primaria común o especial. No todas las experiencias escolares anteriores al PAEByT fueron percibidas como traumáticas, si bien algunos refirieron buenos vínculos con sus compañeros y con los docentes de las escuelas a las que asistieron es relevante mencionar aquí que las situaciones que refieren sufrimiento se vinculan en los relatos usualmente con el tipo de vínculo agradable y afectuoso que reconocen dentro del PAEByT, y esto es valorado positivamente.

Refiriéndose a los valores presentes en las relaciones, Rockwell sostiene que “no es fácil determinar si los comportamientos observados dentro o fuera de la escuela se deben a la internalización de valores. Parece más factible reconstruir procesos de iniciación en las reglas del juego de la institución escolar” (Rockwell; 1995:49). Siguiendo a la autora, creo que esta forma de vínculo que se establece entre los docentes y los alumnos donde se destaca lo afectivo constituye en gran medida las “reglas del juego”. Lo que se quiere significar es que el buen trato, el trato afectivo más que interpretarlo como una internalización de valores puede considerárselo como una regla de juego, una guía a la que se puede apelar para vincularse. Atendiendo a estas características propias que adquieren las relaciones al interior del Programa, la autoridad del docente parece más fundada en el afecto que en la coerción o en ocasiones incluso el conocimiento académico que se supone que porta. Hay cierto sentimiento de “deber” cuando el docente les solicita que ejerciten algún tema o bajen la voz, etc. En las situaciones en que los alumnos se “corren” de lo que espera de ellos el docente, lo hacen respetando esas “reglas del juego”, sin confrontación y sin berrinches. Los compañeros y sobre todo los docentes son personas con las que no se confronta, se consensúa, no se pelea, se dialoga. Por supuesto que hay conflicto, pero el conflicto se resuelve siguiendo esas “reglas del juego” de trato afectivo.

Para los alumnos y alumnas, en la figura del docente se destaca más la persona singular, el sujeto con nombre que el “rol” o la función de docente, no es tanto “la maestra” sino la persona por su nombre quien enseña y organiza la tarea, quien les pregunta cómo están, quien los escucha y quien conoce su situación familiar. En este marco debe entenderse lo que se refería en otro apartado acerca de los modos que usualmente los alumnos tienen de nombrar a los centros educativos: por el nombre de los docentes.

Desde el momento de la inscripción los alumnos/as tienen un trato directo con el docente. El docente (o los docentes) son casi los únicos referentes con los que se vinculan. El docente es sinónimo de Centro educativo. Los docentes son un vínculo fundamental con el que el alumno entra en trato para casi todas las instancias educativas: el docente, además de quien da clases y toma las pruebas, es en

muchos casos quien inscribe a los alumnos, quien articula la relación entre las becas y los alumnos (prepara los papeles necesarios, avisa si “salió” la beca), es quien maneja los fondos de las becas en forma de boletos, con el mismo docente se suelen cursar los distintos años en el mismo centro, es con quien se viaja cuando hay actividades fuera de los Centros Educativos. Los vínculos son afectivos y personalizados. Estos procesos por medio de los cuales el docente es casi el único referente “oficial” del PAEBYT y de la escolarización también contribuye a fundar las “reglas del juego” tal como se las describió.

El proceso educativo se materializa por y gracias al PAEBYT, pero es el docente quien lleva a la práctica esa escolarización, llegando a configurar relaciones de agradecimiento y de vínculos familiares como mencionaba anteriormente una alumna. Un docente me cuenta que los jóvenes que terminaron la primaria: “*siguen enganchados con los talleres porque es una forma de no largar la teta*” y un alumno sostiene que:

“si, mi maestra me cuida más que en el otro colegio. Porque en el otro colegio cuando yo estaba enfermo, sí, me cuidaban, todo... ese colegio tenía que ir día de lluvia, acá sí estoy mal y no quiero venir la llamo a mi maestra...” (Alumno)

Los alumnos/as con mayor historia en el PAEBYT o los menos “jóvenes” son aquellos que parecen apartarse del supuesto de que el proceso escolar depende de “su” docente como único referente, son quienes consideran al Programa como un todo más complejo que excede a su centro educativo y su docente. De todos modos, los vínculos de los que ellos participan en las instancias educativas del Programa se circunscriben a las mismas “reglas del juego” de los más jóvenes o más “nuevos”.

• *Contenidos y dinámicas en el aula:*

En las clases de primaria y en los talleres se enseñan distinto tipo de contenidos³¹. En las clases de primaria los alumnos abordan los contenidos que se presentan en el diseño curricular de adultos de la Ciudad de Buenos Aires vinculados a las cuatro áreas: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática y Lengua. En los talleres para Jóvenes los contenidos varían según de cual se trate.

Rockwell sostiene que conocer la experiencia escolar “implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum

³¹ En este punto se profundiza acerca de las modalidades de clases de primaria y talleres, con respecto a esta última modalidad se toma como referencia el taller de Periodismo y un taller de género que se realizó con la presencia de distintos centros educativos y con la presencia de jóvenes y adultos, aunque es posible que muchas de las cuestiones tratadas sean pertinentes también a otros talleres.

oficial constituye sólo un nivel normativo” (Rockwell; 1995:14). Siguiendo esta línea, se analizarán los contenidos sólo como una parte de la experiencia escolar de los alumnos y se buscará vincular esos contenidos con lo analizado hasta el momento, intentando dar cuenta del modo concreto que se lleva a la práctica el currículo oficial y cómo ello interactúa con otros niveles de análisis.

En un documento donde se especifican las “líneas de trabajo” del PAEByT se sostiene que: “Sobre la base de considerar al destinatario/a como una persona que no ha hecho efectivo su derecho a la educación, el Programa se propondrá construir trayectos educativos particularizados, para que el alumno se alfabetice y se apropie de los conocimientos curriculares, y sea protagonista de sus decisiones y sujeto de derecho”. Se analizará aquí los modos en que estos “trayectos educativos particularizados” se manifiestan en la práctica poniendo especial atención a los contenidos tratados en los talleres y en las clases de primaria.

En cuanto a los contenidos que se trabajan en el taller de periodismo en el que se realizó trabajo de campo una docente sostiene que, aunque hay contenidos curriculares a trabajar, fundamentalmente del área de lengua, la temática concreta sobre la cual tratará el boletín, alrededor del cual trabajarán los alumnos durante la mayor parte del año, será un tema que ellos mismos elegirán. Un alumno sostiene que:

“... eso es lo bueno, que no nos eligieron un tema... porque a veces para... no es que los profesores vinieron y nos dijeron mirá: “vamos a hablar de esto porque parece más interesante que lo que opinan ustedes”, acá es lo que a nosotros nos parecía importante y salió esto, el año pasado salió la drogadicción, y este año es violencia.” (Alumno)

Y una docente del taller sostiene que:

“... No es casual que por ahí, el año pasado haya salido como tema de boletín el tema de las adicciones, y este año salió violencia, y no fue un tema inducido ¿no?, uno que es maestro sabe cómo... que ellos digan lo que uno quiere desarrollar, este... no fue inducido, se preguntó que problemáticas tenían y salió, así, de una. Así que me parece que no es poco, ellos están viendo que alrededor suyo hay toda una cosa que los invade, que los excede y vienen y lo proponen como para que uno pueda dar una mano en la elaboración y en el conocimiento de eso...” (Docente)

En cuanto a los contenidos que se estudian en las clases de primaria (que a su vez son retomados en los talleres) un Orientador Pedagógico sostiene que:

“nosotros nos manejamos con el diseño curricular de adultos [...] y en realidad lo que tenemos es una lista de contenidos mínimos que son los que una persona tendría que saber

para cumplimentar el séptimo grado, en base a eso, teniéndolo en cuenta y haciéndolo circular entre los compañeros es que cada docente en su centro los implementa de la manera y la metodología que ellos piensen que es la mejor.” (Orientador Pedagógico)

Este diseño curricular es reelaborado en el PAEByT, proceso en el cual sufre modificaciones y ampliaciones a la luz de lo que se considera necesario que aprenda la población que asiste.

“nosotros particularmente, desde el PAEByT, también hacemos... ponemos a trasluz eso a la realidad de nuestra gente y generamos contenidos mínimos.” (Orientador Pedagógico)

Existe cierta “flexibilidad” de la que son objeto los contenidos que se brindan en las clases. En ambos casos el interlocutor destaca la especial importancia que adquiere la población que asiste al programa a la hora de seleccionar y transmitir los contenidos escolares. Con respecto a esta “adecuación” del currículum un docente me explicó que en el caso de los jóvenes se agregan contenidos para que ingresen a la escuela media con algunas herramientas necesarias que no están presentes en el diseño curricular actual. En la siguiente cita el mismo Orientador Pedagógico comenta cómo los contenidos a trabajar en el ámbito de la educación primaria son distintos para las distintas personas según el tipo de inquietud que manifieste el alumno:

“hay gente que te dice “mirá, me animo, me voy a largar a estudiar el secundario” entonces con esa gente tenés que generar otra cosa rápido [...]. Pero también hay gente de la misma edad, en la misma circunstancia que en realidad te dicen “mirá yo lo que quiero es darme el gusto de terminar, no tengo más allá de eso ganas de nada, a lo sumo algún curso de capacitación laboral” o sea, gente que tiene las ganas de terminar dignamente su séptimo grado y en una de esas se te manda a hacer peluquería o algún taller de electricidad pero que no tiene ganas de hacer el secundario. Entonces, vos con esta gente tenés que generar otro contrato, digamos, donde los contenidos que vos elaboras con ellos tal vez no son tan estrictos como los que va a estudiar el de la escuela secundaria porque si yo voy a mandar a un pibe al secundario tengo que darle herramientas que no lo hagan fracasar, entonces hay contenidos que sí o sí van a laburar. Pero si yo tengo una señora de 55 años que es abuela y lo que quiere es ayudarlo a hacer la tarea a los nietos, y bueno, modificaré los contenidos mínimos para que esa señora tenga la alegría de terminar el séptimo y pueda hacer lo que quiere que es ayudar a hacer las cuentas, los problemas a los nenes, entonces tampoco la vamos a volver loca con algoritmos, con cálculos combinados si ella no va a seguir el secundario, pero si, bueno, que maneje un porcentaje, que sepa analizar sintácticamente una oración, contenidos más básicos que le permitan tener el séptimo.” (Orientador Pedagógico)

Aparece en esta cita cómo en el trato cotidiano el docente y el alumno configuran el conjunto de contenidos con los que se trabajará. En esta “negociación” entran en juego factores tales como el tipo

de aspiración que manifieste el alumno (como el tipo de estudio que desea continuar o no), la interpretación que realice el docente y ciertas exigencias mínimas que se espera que cumplan ambos.

Esos conocimientos son evaluados dos veces al año, en caso de que el alumno curse todo el año, una se realiza promediando la mitad del ciclo lectivo y otra al fin del mismo. Como se analizó en el capítulo anterior, existen otros mecanismos de evaluación que permiten que los alumnos ingresen en cualquier momento del año y, en caso de estar en condiciones, que egresen también antes de finalizar el ciclo lectivo. Ese proceso en el cual docente y alumno configuran de conjunto los contenidos se repite también en lo que refiere a la evaluación:

“nosotros tenemos dos instancias evaluativas que son a mitad y a fin de año, pero normalmente al ser otro estilo de educación y otras las etapas que se viven no están muy diferenciados los pasos hacia adelante, digamos, la idea es en una charla personal con cada estudiante ir viendo con ellos los caminos a seguir, y siendo muy realistas también con las condiciones y los contenidos que el alumno tiene o no. Entonces no es como en una escuela que a fin de año se le da el boletín y pasa al año que viene a otro nivel, esto es una charla cotidiana y hay veces que en un mismo año entró a un segundo ciclo y a fin de año terminó el séptimo porque avanzó, tenía conocimientos previos y el laburo a conciencia que hizo en los cuatro o cinco meses que estuvo le permitió egresar porque tenía los contenidos para hacerlo, digamos, no hay una cuestión muy estanca, es mucho más grande la posibilidad de que cada uno lo termine o no de acuerdo a lo que él piense en la charla con su docente.” (Orientador Pedagógico)

En estas negociaciones hay cosas más negociables que otras y los alumnos tienen un poder generalmente limitado y (preestablecido) de influir. Por ejemplo, en última instancia son los docentes los que decidirán qué contenidos deben aprender los alumnos y qué será o no evaluado, probablemente más aún en el caso de los jóvenes con respecto a los adultos.

Sin embargo, en estos procesos más o menos flexibles por medio de los cuales se consideran los casos particulares y se considera y negocia en lo cotidiano qué contenidos serán enseñados y evaluados es posible identificar la misma lógica que se analizó anteriormente cuando se trataron los vínculos que se establecen entre docente – alumno: un vínculo personalizado en donde los sujetos participan con sus individualidades de la relación y no sólo en función de su rol institucional. Es posible encontrar esta postura flexible ante los contenidos en la concepción freireana del currículum quien sostiene que “para el educador – educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición –un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos,

sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que este le entregó en forma inestructurada” (Freire, P; 1999:107).

Pero a la vez que los sujetos viven e interpretan de una manera activa sus experiencias, en un aspecto más general, en la selección de los contenidos que realizan los docentes con participación de los alumnos también se refuerza “las rupturas del imaginario público educativo” (Duschatzky, S. y Redondo, P; 2000) que se trabajó en apartados anteriores. Estos “trayectos educativos particularizados” al ser una alternativa a las prácticas universalizantes de la educación común, la fragmentan como efecto no deseado en un doble sentido: por un lado los contenidos que se trabajan en el PAEByT son diferentes de los que se trabajan en otras escuelas (primarias comunes y de la modalidad de adultos), y por otro lado los contenidos que aprende un alumno no son los mismos que los que puede aprender su compañero. Así se anulan los contenidos universales de la educación común y al tiempo que se considera la diferencia/desigualdad, se corre el riesgo de cristalizarlas en las prácticas educativas.

• *Concepciones del mundo y de sujeto:*

Dado que en el PAEByT cobran un valor fundamental todos aquellos discursos que refieren explícitamente al ámbito de lo político – ideológico y que esto es tomado como una parte constitutiva de la formación de los jóvenes por parte de los docentes y directivos del Programa, voy a trabajar en este apartado acerca de ciertas *concepciones del mundo* que se comunican en las distintas instancias formativas por las que atraviesan los alumnos. A su vez, estas diferentes concepciones llevan implícito un tipo de sujeto y de lo que Levinson, B. Y Holland denominan *persona educada* (Levinson, B. Y Holland, D; 1996), los modelos que posee cada formación social acerca de cómo se vuelve una persona totalmente cognoscente.

Antes de pasar al desarrollo es preciso aclarar la relevancia de este apartado, el cual se basa fuertemente en observaciones de los sujetos institucionales del PAEByT, en sus voces y en documentos del Programa más que en lo dicho por los/as alumnos/as. El presente apartado permite analizar la dimensión de lo cotidiano en el paso de los/as alumnos/as por el PAEByT en tanto, tal como se mencionó en el marco teórico, según Achilli lo *cotidiano* es preciso considerarlo como “una zona de nexos concretos entre diferentes escalas y dimensiones que, sin entenderlas como causales directas, intenta mostrar las condiciones y límites en las que se configuran los cotidianos particulares” (Achilli, E; 2000:17). Las concepciones del mundo y de sujeto que desde el PAEByT se buscan fomentar en los/as alumnos/as pueden entenderse como una de esas dimensiones.

Por otro lado, si bien para este apartado no se recuperarán en todos los casos las voces de los/as jóvenes (fundamentalmente para no correr el riesgo de banalizarlas o simplificarlas en sus contenidos), sí se considerarán muchas de sus prácticas en el contexto de las prácticas y concepciones que se fomentan en el PAEByT, medio concreto en el que se desarrollan las trayectorias educativas de los/as jóvenes.

Hecha la aclaración se pasará a explicitar qué se entiende por concepciones del mundo. Rockwell sostiene que “la experiencia escolar cotidiana siempre comunica una serie de interpretaciones de la realidad y de orientaciones valorativas, aun cuando éstas no estén explicitadas en el programa oficial” (Rockwell; 1995:45). El tratamiento de estas dimensiones permitirá reflexionar acerca del modo particular en que los sujetos experimentan la escolarización en el PAEByT.

Uno de los aspectos que aparecen claramente en los discursos del programa es el de la *educación popular*³². Los documentos del PAEByT sostienen que el mismo “combina los postulados de la Educación Popular con las exigencias de la finalización de estudios primarios del sistema formal.” Un Orientador Pedagógico del programa sostiene que:

“a nivel ideológico y político nos sentimos totalmente identificados con todo lo que fue la corriente pedagógica de Paulo Freire y todos los seguidores que tuvo y las distintas escuelas...” (Orientador Pedagógico)

La Educación Popular es el discurso que permite articular al interior del Programa distintos ámbitos, pedagógico y político (y también legal pues se encuentra mencionada en los documentos oficiales) con las *concepciones del mundo* y de sujeto que se desean promover. Al igual que para la pedagogía de Freire, los sujetos para los cuales están pensadas las acciones educativas del PAEByT se presentan como los que el pedagogo llama *oprimidos*, en este sentido, los textos y documentos que dan existencia legal al PAEByT presentan como destinatarios a los “jóvenes y adultos/as que habitan en asentamientos precarios y/o pertenecen a los sectores sociales más vulnerables de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y que no han logrado alfabetizarse o completar estudios de nivel primario”. Sin embargo, las prácticas educativas concretas (talleres, clases, paseos, actos) tienen como referencia explícita una gama más amplia de sujetos *oprimidos* o “vulnerables”, que según la ocasión prevalecerá su característica de mujeres, personas con capacidades diferenciales, pueblos originarios, pobres, niños, jóvenes o viejos.

³² Aquí se tomará a Paulo Freire como uno de los exponentes más conocidos de la Educación Popular, particularmente su libro “*Pedagogía del oprimido*” del año 1970 (1999) el cual “representa mejor el pensamiento por el cual será reconocido internacionalmente” (Tedeu da Silva, T; s/f:69)

Por otro lado, en términos generales las diferentes propuestas educativas al interior del PAEByT impulsan la interpretación política de la realidad desde una postura “crítica”, este aspecto es fundamental para analizar no sólo qué tipo de visiones se promueven acerca de lo social, sino para comprender las experiencias educativas en términos amplios en tanto esa postura es el “tamiz” por el cual atraviesan los discursos y prácticas al interior del Programa, mecanismo privilegiado a través del cual muchas de las experiencias (pasadas y presentes) de los jóvenes son percibidas, tematizadas, analizadas.

El denominador común de las *concepciones del mundo* es el de un conjunto de interpretaciones que ponen bajo análisis las condiciones de vida en que se encuentran los alumnos/as y cuestionan los procesos de subalternidad/desigualdad debidos a cuestiones de clase, género, etnia y edad fundamentalmente. Por supuesto que cada miembro del programa tiene criterios propios acerca de cómo interpretar el mundo social, pero se puede generalizar diciendo que esta actitud es compartida por docentes y directivos en las diversas instancias: actos escolares, talleres y clases de primaria.

Estas *concepciones del mundo* se hacen presentes en un discurso con fuerte peso en la dimensión política: sólo en un acto de fin de año se homenajeó a los pueblos originarios con una bandera, se bailó una danza típica boliviana en representación de todos los migrantes bolivianos que asisten al Programa, se habló de los beneficios de la democracia frente a los años de dictadura que vivió la Argentina, se leyeron “adhesiones” al programa de algunas instituciones y organizaciones políticas, se tocaron en vivo canciones de la guerra civil española, se vivaron personajes políticos de la actualidad, se conmemoró a Carlos Fuentealba (docente asesinado por la policía en una protesta) y se habló del “pueblo” y sus intereses. En otro acto se habló del derecho a la educación y la pobreza, sobre lo relegada que se encuentra hoy la mujer en la sociedad, la necesidad de recuperar los derechos perdidos durante la implementación de las políticas neoliberales y la importancia de “defendernos” colectivamente frente a las salidas individuales. En otra ocasión presencié largos debates acerca de las diferencias de género y cómo ellas se transforman en más profundas cuando se es pobre y de un país vecino. Una de las clases que asistí giró en torno a la duda de un alumno acerca de los conflictos entre el gobierno y algunos sectores del campo. El mismo nombre del taller de periodismo (“Taller de Crítica de Medios: con ojos críticos”) invita a interpretar de modos alternativos la realidad que presenta en los medios de comunicación.

“ y sí, si, el Taller lo que viene a hacer es empezar a sembrarles dudas ¿no?, esto de empezar a reflexionar y a dudar un poco de todo lo que nos están dando: de los medios, de la publicidad, desde lo político... empezar a dudar... que nosotros corremos con ventaja, los chicos están en plena adolescencia y su característica es “rebelarse a” ¿no?, entonces

lo que generamos es eso ¿viste?, es un poco la rebeldía de empezar a cuestionar y a preguntar” (Docente)

Esta perspectiva política “crítica” de la cual se habló se advierte específicamente en los temas vinculados al campo de la educación. Los alumnos participan de charlas y reflexiones más o menos formales, más o menos planificadas en las que se pone bajo análisis el tema de la escolaridad y en ocasiones se lo vincula con casos vivenciales de los/as alumnos/as. En una clase observé cómo un docente hababa con uno de los alumnos acerca de la incidencia de la explotación laboral y la falta de trabajo en la educación. En otra oportunidad todos los alumnos de una clase se vieron envueltos en una discusión acerca del origen migrante de los alumnos y las vinculaciones entre ese origen, el trabajo y la falta de escuelas. Los docentes y las autoridades por un lado y la normativa del programa por el otro hacen continua referencia a la educación como un derecho y más específicamente al PAEByT como un modo de ejercer el derecho a la educación que fue vulnerado anteriormente. Una docente cuenta cómo ella busca en el joven que asiste al programa *“que pueda hacer uso de ese derecho: el derecho a la educación, el derecho a una vida digna ¿no?, a un futuro”*.

En una entrevista a la Coordinadora del Programa ella sostiene que:

“Las personas se sienten culpables de su “fracaso escolar” y no toman conciencia del rol del Estado en la garantía del derecho a la educación. Entender a la educación como un derecho es un aprendizaje primordial.” (Entrevista con la Coordinadora del PAEByT)³³

En un documento del Programa se sostiene que:

“en el trabajo del PAEByT, se parte desde la situación del destinatario como una persona negada en su derecho a la educación. Comienza así un trayecto educativo para que el alumno se alfabetice y se apropie de los conocimientos curriculares, transformándose a sí mismo cada día para ser protagonista de sus decisiones y sujeto de derecho.”

En un acto de fin de año se realizó un discurso en el cual se habló extensamente acerca de la educación como un derecho y de la importancia de que se garantice ese derecho, especialmente entre quienes menos acceso tienen al mismo, los pobres, para quienes “la educación no debe ser una educación de segunda sino la mejor educación pública”.

³³ en: <http://www.buenosaires.gov.ar/>

Esta posición se manifiesta en la idea de que los abandonos, deserciones y repitencias, no son necesariamente atribuibles a cuestiones individuales sino que es consecuencia de procesos sociales que los trascienden como la pobreza o la necesidad de migrar.

“Así que bueno, me parece que lo que falla ahí siempre son los adultos, los adultos que tienen la responsabilidad de...: un político adulto tiene la responsabilidad de pensar una política que ayude al bienestar; un papá, una mamá tienen la responsabilidad de cuidar a sus hijos; el docente que tiene la responsabilidad de la educación de los estudiantes; un directivo; un coordinador del programa; un orientador pedagógico; un maestro; un profe; un compañero... ¡Mirá cuántos!, por eso te digo, cuando un chiquito se le pone la etiqueta de “fracasa”, no es él, los que estamos alrededor somos los que fracasamos...” (Docente)

Esta reflexión política en torno a la escolarización imprime en las experiencias de los jóvenes una significación de la educación como un derecho que no fue garantizado por el Estado más que como una obligación que pone el eje en los alumnos o sus familias culpabilizándolos. Esto apunta a un sujeto de derecho y no a un destinatario casual de una acción del Estado.

Además, en el análisis de lo cotidiano es posible ver cómo, en cierto sentido, aspectos que, tal como se analizó en el capítulo anterior, suelen estar asociados a las estrategias focalizadas (culpabilización, estigmatización, subordinación, dependencia), con las cuales el PAEBYT comparte algunos rasgos, en la práctica cotidiana pueden tomar distinto rumbo. Sostiene Montesinos, M.P. que “situar las orientaciones políticas en los contextos de interacción en que se efectivizan supone comprender cómo su implementación está permeada de perspectivas en constante negociación y es en esta arena de disputa donde los sujetos involucrados definen los contenidos concretos que se efectivizan en todo programa” (Montesinos: 2004:2). Por ejemplo, y continuando con el tema de la educación en tanto derecho, ya se trató en el capítulo anterior cómo en el decreto por el que se crea el PAEBYT se ponía el énfasis en el sujeto, en la “persona que no hizo efectivo su derecho a la educación” y se puede constatar, a partir de lo analizado en este capítulo, cómo esa responsabilidad acerca de la educación es contextualizada o reorientada en las prácticas cotidianas hacia condicionantes estructurales, externos al sujeto.

Pasando ahora a un aspecto más pedagógico, uno de los puntos salientes de los postulados freireanos sostiene que existen dos concepciones de educación, la “bancaria” y la “problematizadora”: “En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” (Freire; 1999: 72). “...El diálogo es una exigencia existencial. Y

siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de los sujetos encausados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes” (Freire; 1999:101).

Mientras que la educación “bancaria” es antidialógica, la educación “problematizadora” es dialógica. Uno de los sentidos más fuertes en que se toma el discurso pedagógico freireano al interior del PAEByT es esta idea de la educación como “práctica dialógica” que busca anular la contradicción entre educador y educando de la concepción “bancaria” para lograr la conciliación entre ellos de modo que ambos sean educadores y ambos sean educandos. Esto configura particulares “formas de comunicación” (Rockwell:1995:23) en términos de quiénes interactúan y de qué manera lo hacen.

La identificación de los docentes con una concepción dialógica de la educación se presenta de varios modos: las sillas dispuestas de modo circular como forma de que la palabra circule entre los alumnos y los docentes de modo más o menos fluido, los docentes trabajan los contenidos escolares vinculándolos con las vivencias de los alumnos, los docentes suelen trabajar a la par de los alumnos cuando estos ejercitan, etc.

“ningún docente se planta desde el lugar del saber y desde la ignorancia del estudiante sino que la idea es que se generen grupos en los que circule lo que cada uno sabe y lo que cada uno no sabe, y completamos aprendizajes, tanto el docente puede compartir con los compañeros todo lo que estudió pero también el docente se lleva cosas, y en los grupos circulan otros saberes que nos permiten completarnos como personas digamos. Básicamente la idea es esa, que los lugares se generen desde ese lugar, no desde el saber del docente sino desde los saberes compartidos...” (Orientador Pedagógico)

Este aspecto dialógico tiene un profundo efecto en la percepción que tienen los/as jóvenes de su experiencia como alumnos en el PAEByT, tanto en el caso de que lo perciban ellos mismos en las clases como en el caso de que los docentes mismos del programa expliciten la intención de reducir la “contradicción” entre educador y educando. Un ex alumno explica que *“es una diferencia de la escuela normal donde tenés un solo maestro y aprendés de lo que dice el maestro, en el PAEByT me sentía que todos éramos maestro”*. A partir del diálogo aparece la figura del alumno como un componente importante del proceso formativo, aparece el alumno particular, con sus opiniones y dudas, aparece la confianza de los alumnos en sí mismos:

Investigador: ¿y en el tema de cómo se dan las clases cómo es en el centro y en el taller, es la misma onda o no?

Alumno: es más o menos la misma onda porque, o sea, si bien nos dividíamos en sectores en el taller, pero continuamente opinaba uno del otro y también valía las opiniones de todos y todos... cada uno era escuchado, nadie estaba o venía: "tu opinión no vale" o por ahí: "vos no servís", acá valían todos y todos éramos escuchados.

El alumno destaca lo positivo de participar, de que su opinión sea escuchada. Aquí la singularidad aparece en un modo que confronta con la individualización que proponen las estrategias asistencialistas en las cuales el sujeto percibe lo recibido como un "don". Este sujeto pedagógico activo es también parte de la concepción de sujeto que se promueve desde el PAEByT. La *persona educada* (Levinson, B. Y Holland, D; 1996) que promueve el Programa es un sujeto que no sólo aprendió los contenidos "oficiales" que se espera que aprenda sino que también es un sujeto político crítico y comprometido. Un documento del Programa sostiene que el mismo *"es una respuesta a las necesidades de la comunidad y promueve en su tarea el ser humano libre y solidario. La persona educada según PAEByT no es un individualista sino alguien que se preocupa por los demás"*. Y, en un volante de promoción del PAEByT se sostiene que *"Apostamos al desafío de transformarnos en sujetos y actores críticos, capaces de crear y re-crear los vínculos sociales para construir una sociedad más justa y solidaria"* (volante de promoción de las actividades).

La perspectiva freireana aporta algunas ideas desde las cuales analizar estas concepciones, "al defender el esfuerzo permanente de reflexión de los oprimidos sobre sus condiciones concretas, no estamos pretendiendo llevar a cabo un juego a nivel meramente intelectual. Por el contrario estamos convencidos de que la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica" (Freire; 1999:62). Conocer el mundo, nombrarlo, que como ya se dijo es un acto dialógico y por eso colectivo, es a la vez hacerlo. El diálogo entraña la palabra, la que tiene "dos dimensiones –acción y reflexión– en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo" (Freire; 1999:99). Sostiene una docente que su objetivo es:

"... ir mostrándoles que hay un montón de cosas posibles y que lo único que por ahí cuesta es dar el primer paso... que se puede cambiar, que se puede cambiar, que se puede cambiar la realidad y que la cambiamos con deseos" (Docente)

Un docente del programa expresa esta dimensión de la praxis política exaltando los aspectos de la acción de los alumnos de la siguiente manera:

"...y, nosotros al estar insertos en los barrios, y en los espacios comunitarios, todo lo que pasa, el termómetro de lo que pasa a nivel país, a nivel ciudad, lo vivimos en lo cotidiano.

En 2000, 2001 si bien estaban terminando las clases fue todo un cimbronazo y nos vimos en los espacios barriales espalda con espalda con la gente resistiendo lo que se venía, como ha pasado en otros momentos, en otras etapas. Lo mismo, por poner otro ejemplo al revez, este año cuando estuvo todo el tema de los paros después de las vacaciones y todo lo que fue la defensa de la educación pública y de los espacios laborales, los referentes y los compañeros junto con nosotros (docentes) en la calle pidiendo justicia... Digamos que al estar insertos y ser parte de lo cotidiano de la gente todo lo que pasa a nivel nacional o provincial o de ciudad repercute en nuestra tarea, eso es indudable. Y al generarse espacios donde el saber forma parte también del compartir la vida a veces uno deja los libros y mate mediante podés contener situaciones, podés generar reflexiones y generar también discusiones que permitan después la generación de alguna acción concreta... digamos... esto es así, nuestro trabajo es esto.” (Docente)

Los alumnos son sujetos activos con los cuales no sólo se reflexiona sino que se acciona para modificar un orden dado de cosas, al punto de que son llamados en este caso “compañeros”, palabra que remite a la figura del militante social. Esta dimensión de la práctica se encuentra plasmada en la intención del programa de generar organización y participación de los alumnos en redes comunitarias.

El PAEByT más que identidades subordinadas y dependientes impulsa sujetos activos, cuestionadores y transformadores activos del orden social. Desde el Programa se busca, Educación Popular mediante, construir subjetividades políticas con fines de emancipación.

De todos modos, si bien se propone en muchas circunstancias que alumnos y ex – alumnos “participen” y se “organicen”, esto queda comunmente dentro de las instancias propuestas por el mismo Programa, se genera un movimiento más centrípeto que centrífugo de los/as alumnos/as, procesos que tal vez pongan en duda la potencia del programa para generar “autonomía” en los alumnos y alumnas.

En los párrafos que siguen se analizará brevemente la cuestión de la *participación* pues esta cuestión permite vincular y reflexionar acerca de algunas de las dimensiones que se vienen trabajando. Por un lado, los documentos del Programa sostienen que el mismo buscará fortalecer las capacidades de organización, autonomía y participación ciudadana de los destinatarios y que impulsará el protagonismo de los integrantes en redes comunitarias. Por otro lado, porque también en los ámbitos cotidianos (más allá de lo que se sostiene en los documentos) se fomenta cierto tipo de participación de los sujetos. Estos dos aspectos pueden contribuir a la reflexión acerca de qué concepciones de sujeto se tienen y se fomentan desde el Programa. Y por último en tanto los jóvenes efectivamente participan activa y voluntariamente de muchas instancias propuestas por el PAEByT, los siguientes párrafos permitirán reflexionar acerca de las prácticas de los/as jóvenes.

Sostiene Menéndez, E.L. que el concepto de *Participación Social*, dada su larga historia³⁴ –bajo ese nombre u otras denominaciones–, ha adquirido una gran diversidad de significaciones teórico – metodológicas. Por otro lado, “el concepto de *Participación Social* aparece como una de las posibilidades que los sectores dominantes tienen para intervenir técnica, social e ideológicamente sobre los conjuntos sociales. Y es a través de este concepto, y de sus múltiples significaciones, que periódicamente reaparece la discusión sobre la autonomía o la dependencia de los conjuntos sociales respecto del estado. Actualmente casi todos los grupos sociales y el propio estado colocan el eje de la participación en una suerte de autonomía, donde el estado aparece retirándose de sus antiguas “obligaciones”, a partir de promover que los conjuntos sociales se hagan cargo de sus problemas y de la solución de los mismos. Es decir una variante de lo que a fines de los sesenta algunos sociólogos norteamericanos comenzaron a denominar “culpabilización de la víctima” (Menéndez, E. L.; 1998:113).

El siguiente párrafo, por ejemplo, pertenece al Decreto que da origen al Programa bajo su denominación actual:

“La propuesta educativa del Programa apuntará a dar respuesta a las necesidades formativas de la comunidad, fortaleciendo las capacidades de organización, autonomía y participación ciudadana de los destinatarios. Desde esa perspectiva, el Programa impulsará el protagonismo de los integrantes en redes comunitarias, como una estrategia eficaz para la resolución de las complejas problemáticas que se les plantean y para el logro de un mejoramiento de sus condiciones adversas de vida.”

Es posible considerar que las tendencias que menciona Menéndez, E.L. con respecto a la *Participación Social* en los últimos tiempos se encuentran reflejadas en el último párrafo: la fuerza en el concepto de “participación”, el eje en la “autonomía” y a su vez se puede interpretar esto como un modo en que el Estado se corre de sus antiguas “obligaciones” responsabilizando a los sujetos de lo que el párrafo menciona como sus “complejas problemáticas”. Sin embargo, en el ámbito de lo cotidiano estas tendencias asumen un significado, al menos en parte, divergente.

En principio, los sujetos institucionales del Programa realizan, tal como ya se analizó, un fuerte énfasis en los derechos negados de quienes no concluyeron los estudios primarios. El discurso de los derechos negados no se corresponde con aquel otro que culpabiliza a las víctimas en tanto coloca el problema en el orden social que permite la desigualdad de los ciudadanos.

³⁴ La *Participación Social* constituye parte de diferentes formas de acción de grupos políticos y sindicales desde por lo menos el S XIX. A partir de la década de 1940, concluida la Segunda Guerra Mundial, la *Participación Social* comienza a ser impulsada por organismos internacionales en los países subdesarrollados como un modo de impulsar el desarrollo económico, la educación y la salud. (Menéndez, E. L.; 2006)

Por otro lado, los/as alumnos/as participan de las actividades propuestas por el programa, pero por lo que se pudo observar, la participación de las actividades es en función de ser alumnos del Programa.

Por ejemplo, el PAEByT actúa tendiendo lazos, tendiendo “redes” y, por lo menos en el caso de los jóvenes, los alumnos participan de esas redes. El Programa establece distinto tipo de vínculos con instituciones del Estado y de la sociedad civil, muchos de esos vínculos están relacionados con las instituciones que sirven de alojantes a los Centros del Programa. Durante el tiempo en el que realicé trabajo de campo tuve conocimiento de varias actividades que se pueden considerar “en red” de las que participaron los alumnos: cursos en ONGs, realización de programas radiales, fiestas de fin de año de instituciones alojantes de los Centros Educativos. A su vez existen otras propuestas en las cuales interviene exclusivamente el PAEByT que implican “participación” de los alumnos o ex – alumnos: talleres para jóvenes abiertos a los alumnos, a los egresados y a no alumnos, “apoyo escolar” a ex – alumnos, salidas de tipo recreativas, Cursos de Capacitación en Oficios abiertos a la comunidad. Es decir, por fuera de lo que es la Educación Primaria, los alumnos y jóvenes en general se encuentran invitados a formar parte de distinto tipo de actividades, las cuales a su vez no implican obligatoriedad.

De todos modos, dichas actividades se encuentran mediadas por el PAEByT, es decir que los jóvenes (alumnos o no) cuando participan, participan del Programa. La participación en el Programa, más allá de lo que figura en el decreto ya citado, no está del todo asociada a la “organización” y “autonomía” de los sujetos. Tampoco aparece la participación de los sujetos en redes, al menos independientemente del Programa. En este sentido se sostuvo que el PAEByT tiene un efecto más centrípeto que centrífugo de sus alumnos (incluidos ex - alumnos y no – alumnos).

Lo dicho acerca de los posibles sentidos que adquiere la participación al interior del Programa no excluye que esa participación se encuentre desvinculada de lo que se afirma acerca de la dimensión política y de sujeto que se promueve en el Programa, sólo amplía qué matices poseen esos dos aspectos.

El sujeto en el PAEByT, pensado como políticamente crítico del orden social y comprometido, es alguien que debe accionar en consecuencia para modificar ese orden injusto. Uno de los modos de accionar puede ser el de la “organización”, la “participación ciudadana” y la “participación en redes comunitarias”. A su vez, en el ámbito de lo cotidiano se busca que los alumnos (además de egresados y no alumnos) participen de diversas instancias con fines estrictamente formativos o no. Una característica acerca de cómo se piensa esa participación desde el programa es que se encuentra comúnmente mediada por el PAEByT, y si implica organización y autonomía, ellas también se encuentran en el marco del Programa y no por fuera de él.

En este contexto, los alumnos participan de gran cantidad de las instancias a las que son invitados, se apropian activamente de las propuestas y al apropiarse de en lo cotidiano de ellas, las experimentan y las interpretan de diversas formas, experiencias e interpretaciones de las que se intentó dar cuenta a lo largo de este capítulo.

Con este análisis más que buscar cuál es la “ideología” que quedará impresa en un alumno que pasó por el PAEByT o qué alumno “prototípico” se genera en el Programa, lo que se busca es evidenciar una realidad rica en situaciones, muchas veces contradictorias en las que estos jóvenes se escolarizan, situaciones que están atravesadas tanto por experiencias previas de los sujetos (muchas de ellas analizadas en este capítulo) como por situaciones estructurales que exceden muchas veces su accionar. Sostiene Rockwell que “los elementos de la experiencia escolar que ocultan o que revelan algo de la estructura social tienen como trasfondo la conformación política e ideológica de la sociedad. Pueden indicar diversos grados de alineación social o bien la apropiación de conocimientos necesarios para la transformación social. Lejos de representar un sistema ideológico constante y coherente, las concepciones sociales contenidas en la práctica diaria de las escuelas recogen, conservan y reordenan los matices ideológicos de las sucesivas coyunturas de la historia del país, así como nociones diversas que expresan los propios actores del procesos escolar.” (Rockwell; 1995: 51). Y esto es posible encontrarlo en los variados elementos que componen las *concepciones del mundo* y de *sujeto*. Concepciones con las cuales los/as alumnos/as interactúan y de las cuales forman parte.

Según Ezpeleta y Rockwell, El espacio escolar es un espacio donde el poder busca mantener la estabilidad social, pero también es el lugar donde las clases subalternas buscan los mecanismos para la sobrevivencia material y para transformar la trama de relaciones (de explotación) que definen su modo de existir en la sociedad. Por estos motivos, las clases subalternas se “apropian” en lo cotidiano de los contenidos educativos. (Ezpeleta y Rockwell: 1983- 1985).

Alumno: desde que me incorporé en el PAEByT soy, por ahí, soy... por ahí la manera... soy un poquito mejor... hay muchos ¿viste? que dicen que por ahí “no se sabe ni expresar”, dicen a veces... ¡y bueno, antes no sabía ni decir ni “hola”!... Y entonces creo que eso... no me sale la palabra... aprendí a expresarme un poco más y a... a animarme más.

Investigador: ¿y por qué puede ser eso: que te ayudó a animarte más?

Alumno: ¿por qué?... porque me hicieron sentir como... más con... más confianza hacia mí mismo, antes no me tenía tanta confianza y ahora tengo esa confianza.

Dicha apropiación se manifiesta en los/as alumnos/as que asisten día a día a las Clases de Primaria, los/as alumnos/as que asisten a los Talleres para Jóvenes, en los/as que participan del PAEByT o incluso en quienes continúan estudiando o participando de las actividades del Programa luego de haber egresado del mismo, tal como se analizará en el siguiente apartado.

5.4) Expectativas y recorridos post-primaria: "me gusta superarme y aprender más cosas, seguir aprendiendo, seguir aprendiendo...":

En este punto quiero realizar algunas reflexiones acerca de las significaciones que los jóvenes realizan acerca de su futuro al terminar la educación primaria y de los recorridos que los alumnos realizan al concluir la primaria en el PAEByT.

Algunos de los jóvenes que son ex-alumnos de la primaria básica continúan participando de distintas propuestas del Programa, por ejemplo: ayuda de sus anteriores docentes en las tareas del secundario en horas de cursada (a la manera de un "apoyo escolar"), participación en salidas o festividades, talleres para jóvenes que brinda el programa (por ejemplo el de Periodismo), espacio radial del Programa y cursos de microemprendimientos del programa. Esto apoya la idea de que el PAEByT media en la mayoría de las actividades de "participación" que realizan los alumnos. Asimismo, de todos modos, otros alumnos que egresan (tal vez la mayoría de ellos) no continúan vinculados al PAEByT. Por último, aquellos que no concluyen la primaria en el Programa es esperable que también se desvinculen de él³⁵.

Por ejemplo, un modo en el que participan los ex-alumnos es mediante un mecanismo informal de apoyo escolar, según el Orientador pedagógico:

"se hace un seguimiento, cada docente tiene relación con el pibe porque vive en el barrio, entonces vos lo seguís viendo, muchas veces los pibes vienen y te piden "profe, me ayuda a hacer la tarea que me dio la profe de historia" entonces ellos se sientan junto con los demás y es como un apoyo escolar digamos, eso es cotidiano..." (Orientador Pedagógico)

También concurren a los talleres. En el trabajo de campo se observó esta situación, especialmente el caso de jóvenes que asisten al taller de periodismo. Los egresados que concurren al taller de periodismo como los que aún no egresaron concurren a este taller con la intención de ser una referencia para aquellos que se integraron más recientemente tal como sucede actualmente con los más "viejos":

"es bueno a veces tener a uno que haya pasado por este camino, por este taller para los nuevos que vienen ¿no?, para ayudarlos y para ayudarme a mí también porque yo todavía sigo aprendiendo, por eso sigo."(Ex - alumno)

³⁵ Estos dos últimos casos son posiblemente los menos representados en esta investigación por las características mismas del recorte temático y del trabajo de campo que sólo accedió a jóvenes que se encuentran actualmente en la órbita del programa.

“Yo el año que viene... no sé, un deseo... que el año que viene siga habiendo acá taller de crítica así yo, los demás, los que dejamos este año venimos como profesores...” (Alumno)

De todos modos los más “viejos” realizan en el taller las mismas actividades que los que se integraron más recientemente, la idea de ser “referentes” de los más chicos es sugerida por los docentes como un modo de que los jóvenes sigan concurriendo a los talleres una vez terminada la primaria.

Muchos también hablan de aquello de lo que quieren trabajar: deportistas, periodistas, mecánica, carpintería, fotografía, computación, peluquería, maestra jardinera. Tal vez porque un número importante de los alumnos que conocí asistían a este taller de periodismo muchos manifestaron sus deseos de estudiar periodismo o trabajar de periodistas. Una docente del taller sostiene que:

“Este... y en general han hecho procesos interesantes, eh... hay algunos chicos que están enganchados con el tema del periodismo ya, y que ya los vemos perfilados como que van a seguir la carrera y que en algún momento los vamos a escuchar en alguna radio masiva [risas]. Los hermanitos X de hecho están yendo todos los martes que son los locutores del programa, [nombra un alumno] también.” (Docente)

Un análisis aparte requiere el tema de los estudios secundarios, casi todos manifestaron deseo de seguirlos. La experiencia que los jóvenes hayan tenido con la escolarización en general y en su paso por el PAEBYT en particular. Con un ex - alumno que actualmente cursa en una escuela media tuve la siguiente conversación:

Investigador: ... ¿y vos qué querías hacer cuando terminaste la primaria?

Ex - alumno: seguir la secundaria.

Investigador: ¿y fue así?

Ex - alumno: sí, fue así. O sea, una vez empezada la escolaridad ya estaba pensando en seguir los estudios. Aunque primero pensaba en terminar la primaria, una vez terminada estaba seguro de que iba a seguir.

En este punto quiero destacar la incidencia de los docentes, ellos son quienes fomentan en los alumnos que continúen los estudios post primarios:

Investigador: ¿llegan a la secundaria, no llegan, es común que vayan...?

Docente: y, en los últimos años sí, es como casi una obligatoriedad, porque uno también lo trabaja mucho: bueno, qué vas a hacer, que querés ser, qué soñaste siempre hacer, alguna otra cosa que dejaste en el olvido...pero uno apunta a eso, a que ellos deseen seguir... eso, si tratamos de borrar el fracaso y tomamos esto como si fuera un gran logro, un gran éxito, ¿por qué no animarse a probar con otra cosa?, y en general ellos lo toman bien, continúan, en general continúan.

Y no sólo impulsan a los jóvenes sino que analizan cuál es la propuesta educativa más adecuada en cada caso y vinculan a los egresados con las instituciones a las que van a asistir:

“porque el maestro también, vos date cuenta de lo que te estoy contando y cómo se trabaja, tiene que tener en cuenta un montón de cuestiones, desde las historias personales, las capacidades y los sueños de cada uno de sus alumnos. [...] Entonces, el docente también... de los cinco que egresaron capaz que los cinco van a servicios distintos y es el trabajo nuestro también acompañar a la gente, los maestros lo que hicieron durante noviembre es llevarlos a que conozcan a las escuelas, presentarles a los docentes, a los directivos, que se queden un ratito y vean cómo funciona un colegio secundario [...] hay pibes que por sus características personales y su historia de vida y demás, hay lugares que no les conviene porque sabés que no se la va a bancar, o que necesitan una oferta específica con otro tipo de acompañamiento que a veces los colegios no tienen, entonces uno tiene estos conocimientos y vas y los llevas a estos lugares.” (Orientador Pedagógico)

Entre las opciones que los trabajadores mencionaron como lugares a donde derivan los jóvenes para que continúen sus estudios secundarios se encuentran: escuela media común, escuelas de reingreso, CENS y bachilleratos populares. De todos modos en conversaciones más informales un docente me comentaba que “los chicos están acostumbrados a una forma de laburo muy distinta a la de las secundarias comunes, que por eso los tratan de insertar en las escuelas de reingreso”.

Puede encontrarse en este punto de los recorridos post primaria una situación similar a aquella que se analizó anteriormente cuando se trabajó el modo en que los alumnos llegan al PAEByT, los agentes institucionales, en este caso fundamentalmente los pertenecientes al Programa son los que contribuyen en gran medida a delinear los *circuitos de escolarización* (Neufeld, M. R. y Thisted, J. A.: 1999:31) por los que atraviesan los alumnos. No sólo contribuyen al fomentar que los alumnos continúen asistiendo a otras propuestas con fines educativos o no del PAEByT, sino que también impulsan que los jóvenes continúen los estudios en la escuela media, y además de ello buscan el tipo de modalidad que creen más conveniente para cada uno.

6) Reflexiones finales:

A lo largo de esta investigación, tal como se sostuvo desde el inicio en el marco teórico metodológico, se trabajó permanentemente pensando a las trayectorias socioeducativas de los y las jóvenes desde un enfoque relacional (Santillán, L; 2007 a y 2007 b). Mi intención fue así dar cuenta tanto de la heterogeneidad y diversidad de los casos, como de los procesos mayores que los surcan, constituyéndolos (Achilli, E; 1987). A su vez, historizar los problemas analizados permitió comprender los procesos de construcción de lo social evidenciando su carácter “no natural” (Neufeld, M: R; 1996-97) y permitió asimismo otorgarle sentido a la cotidianidad (Ezpeleta, J. y Rockwell, E; 1985).

La perspectiva antropológica me permitió dar cuenta de la realidad social en la que viven los sujetos y a la vez pensar cómo se construyen y articulan los vínculos entre los diversos contextos que constituyen lo social. Estar en el lugar en que suceden las interacciones y participar de ellas permite poner en juego las propias formas de entender la realidad y negociar significados, proceso por el cual pude comprender ciertas visiones del mundo que tienen los sujetos y los modos que tienen de construirlo, incluso en contextos atravesados por fuertes condicionantes estructurales.

A lo largo de esta tesis busqué dar cuenta de las múltiples dimensiones que constituyen las trayectorias socioeducativas de los/as jóvenes de este estudio poniendo énfasis en su propia experiencia. En principio, estas trayectorias estuvieron atravesadas por profundos procesos de desigualdad, fenómenos que se correspondieron en la Argentina con los máximos picos de pobreza, indigencia y desocupación de fines de los años 90 y principios de los 2000. En esta realidad vivían o llegaron a ella migrando los/as jóvenes (niños) de este estudio y sus familias. Es entonces que esos niños y niñas, por una diversidad de motivos de orden económico, familiar, personal y propios del sistema educativo, entre otros, comienzan períodos de discontinuidad en la escolarización. El hecho de que todos los procesos que están vinculados con esa discontinuidad se encuentren atravesados por cuestiones de orden estructural, como la pobreza, pone en cuestión conceptos como el de “abandono” o “deserción”, en tanto –además de que poseen una fuerte carga estigmatizante– ponen el eje del problema en los sujetos, culpabilizándolos.

Es durante los años 90 que se producen en la Argentina agudas transformaciones de orden económico, social y político. El campo educativo se vio profundamente afectado por medio de la denominada “reforma educativa”. Una de sus consecuencias fue la transferencia de los servicios educativos que, en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos generó que el Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos pase a la órbita de la Ciudad de Buenos Aires, dando

lugar a lo que más tarde será el PAEByT con sus características actuales. De todos modos una larga historia del Programa que reconoce sus inicios en los primeros años de la democracia configura una historia y un desarrollo particular. Se analizó cómo durante los 90 adquieren relevancia las estrategias focalizadas en educación, con las cuales el Programa comparte algunos rasgos sin ser una de ellas.

A este Programa llegarán, por diversas vías, los alumnos y alumnas. Muchas veces accedieron por lo que se denominó mecanismos “no formalizados”, lo que me permitió mostrar la importancia que poseen los sujetos institucionales (del Programa o de otros ámbitos) en configurar los *circuitos de escolarización* (Neufeld, M. R. y Thisted, J. A; 1999) por los que atraviesan los/as alumnos, proceso que se reanuda en el egreso del PAEByT e ingreso a la secundaria u otros estudios post – primaria que realicen los/as jóvenes.

El recorte a la escala de lo cotidiano me permitió analizar cómo el Programa configura una *experiencia formativa* (Rockwell, E; 1995) particular en los/as jóvenes, caracterizada por múltiples dimensiones, algunas vinculadas con la historia del área de la Educación de Adultos y otras particulares del Programa y de los docentes y sujetos que trabajan en él. Una de las dimensiones de la práctica que se analizó detenidamente fue la de las *concepciones del mundo* y las *concepciones de sujeto* que se promueven desde el Programa, caracterizadas ambas por un fuerte compromiso político y militante. En este sentido, por ejemplo, se trabajó en profundidad cómo aparecen en los discursos y en las prácticas educativas las concepciones de la educación como un derecho fundamental vulnerado a partir de situaciones de desigualdad (económica, de género, de origen, etc.).

Los y las jóvenes participan voluntariamente de las propuestas que realiza el Programa y esto fue interpretado como una *apropiación* activa (Ezpeleta, J. y Rockwell, E; 1985). Y no sólo de esta última dimensión, sino que en todas las dimensiones analizadas aparece la apropiación activa de los sujetos que imprimen sus formas de pensar y hacer a las propuestas formativas que presenta el Programa, por ejemplo la valoración acerca del trato con los docentes o las interpretaciones acerca de compartir el ámbito educativo con adultos. Procesos que fue posible observar a partir de la importancia asignada al concepto de *experiencia escolar*.

Por otro lado, de todas las dimensiones analizadas, la que estuvo referida a las *concepciones del mundo* y las *concepciones de sujeto* fue fundamental en tanto permitió el análisis de cómo los/as alumnos/as atraviesan en el ámbito del Programa los posibles efectos culpabilizadores, estigmatizantes o generadores de dependencia que posea una estrategia con rasgos de focalización como el PAEByT o que pueda acarrear haber tenido que dejar de asistir a la escuela y cursar los estudios primarios en la modalidad de Jóvenes y Adultos.

Finalizando, quiero destacar el hecho de que las *trayectorias socioeducativas* por las cuales los y las jóvenes atraviesan, vistas bajo una perspectiva temporal, permitieron comprender la importancia que adquieren los primeros pasos de la escolarización en las experiencias subsiguientes. Dada la estructura por edades del sistema educativo, un momento relativamente largo de ausencia de escolarización o de repitencia o cualquiera otra situación que genere que los alumnos lleguen a determinada edad, desencadena, en caso de que retomen los estudios, *circuitos de escolarización* particulares que bajo ciertas condiciones implican quedar por fuera de la educación común. En esta tesis se indagó acerca de esa experiencia en el contexto de un Programa de finalización de estudios primarios para jóvenes y adultos. Esta situación configura modos particulares de cumplimiento del derecho a la educación y modos particulares en que se manifiesta el principio de igualdad educativa.

Lo mismo puede apreciarse al inicio de la escolarización, dado que la gran mayoría de los/as jóvenes de este estudio concurren a la primaria común, es posible preguntarse si, bajo ciertas condiciones ese derecho se garantiza y, en caso de que ello suceda, es necesario analizar cómo se garantiza. Esto me permitió analizar el derecho a la educación como un proceso más que como un estado. Ello lleva a considerar una multiplicidad de situaciones adversas que generan sufrimiento en quienes realizan más esfuerzos en escolarizarse de los que correspondería en caso de que se encuentre garantizado plenamente el derecho a la educación.

Sin embargo, fue también mi intención en este trabajo comprender cómo los/as alumnos/as (además de otros sujetos) logran, en medio de fuertes condicionantes estructurales resistir activamente la situación de desescolarización. Y esto confirma aquello que se sostuvo acerca de que las trayectorias son construcciones que se van dando en el tiempo, y para las cuales no es posible pensar en sentidos prefigurados (Santillán, L; 2007 a).

Es importante considerar sin embargo el hecho de que las trayectorias educativas de los/as jóvenes de este estudio se configuran atravesadas por situaciones de profunda desigualdad social. La escolarización primaria para ellos y ellas no revirtió la situación. Viven sus vidas en la pobreza. Y en un modo de organización social que permite dichas desigualdades y en la cual se ven vulnerados otros derechos de la niñez y la juventud, el derecho a la educación no se cumplirá plenamente.

7) Bibliografía:

- Achilli, E. Contextos y cotidianeidad escolar fragmentada. En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 12, 2000.
- Achilli, E. Notas para una antropología de la vida cotidiana”. En: Cuadernos de la Escuela de Antropología N° 2/87. Universidad Nacional de Rosario, 1987.
- Arroyo, M; Nobile, M; Poliak, N. Y Sendón, M. "Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado". Cuartas Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Argentina. 2007
- Badano, M., Santos,H., Sirvent, M.T., Toubes, A. *Problemas de la educación de jóvenes y adultos en el actual contexto sociopolítico*. OPFYL, UBA. Bs. As. 1999.
- Berreman, G. “Detrás de muchas máscaras”. En: *Society for Applied Anthropology*, Monograph N° 8, 1962 (traducción de Gabriela Casabona).
- Bourdieu, P. “La ‘juventud’ no es más que una palabra”. En *Sociología y cultura*. Grijalbo, México DF, 1990.
- Burnet, J. T. La educación fuera de la escuela. Capítulo 1. Ed. Ariel. 1998.
- Cerletti, L. B. Usos y sentidos de la categoría “familia” en relación a la escolarización infantil, un análisis crítico. V Jornadas de Investigación en Antropología Social. SEANSO – ICA, Facultad de Filosofía y Letras – UBA, Buenos Aires, Argentina. 2008.
- Diez, A.C. Las políticas educativas en tiempos de focalización. Cuartas jornadas de Investigación en Antropología Social, UBA. Buenos Aires, Argentina. 2006.
- Duschatzky, S y Redondo, P. “Las marcas del Plan Social o los indicios de ruptura de las políticas públicas”. En: Duschatzky, S (comp.). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Paidós, 2000.
- Escudero, J. Et al. La focalización de las políticas Sociales en Argentina. Consecuencias de su implementación en contextos de creciente pobreza. Políticas Públicas y pobreza en el escenario pos 2002. Bertolotto, M.I. y Lastra, M.E. Cefomar Ed. Buenos Aires, Argentina. 2008.
- Ezpeleta, J. Escuelas y maestros, condiciones del trabajo docente en la Argentina. Centro Editor de América Latina, Argentina, 1991.
- Ezpeleta, J y Rockwell, E. “Escuela y clases subalternas”. En: *Educación y clases populares en América Latina*. IPN- DIE. México, 1983- 1985.

- Estudiantes de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y Población excluida del Sistema Educativo, MIMEO. Área Investigación – DINIECE. Argentina, 2008.
- Finnegan, F. Educación Popular de Jóvenes y Adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas. OEI, Instituto para el desarrollo y la innovación Educativa, MERCOSUR. 2009. (disponible en: www.oei.es/idie/EducacionPopular.pdf) (07/09)
- Finnegan, F. y Pagano, A. El derecho a la educación en Argentina. Laboratorio de Políticas Públicas, 2007. (Disponible en: www.foro-latino.org) (07/09)
- Freire, P. Pedagogía del oprimido. Siglo veintiuno editores, s.a. México. (1970) 1999.
- Gajardo, M. Educación de Adultos: De Nairobi a París: En: Revista Interamericana de Educación de Adultos. Volumen 8, n° 1 y 2. México. 1985.
- García-Huidobro, J.E. Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos. En: *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. UNESCO/UNICEF Santiago, Chile, 1994. (Disponible en: http://www.unesco.org/education/information/pdf/251_59.pdf) (7/09)
- García, J y Paoletta, H. *Avances de una investigación etnográfica en contextos de diversidad sociocultural y desigualdad social: contextualización de escuelas, barrios y políticas estatales en el escenario pos 2002*. Bertolotto, M.I. y Lastra, M.E. Cefomar Ed. Buenos Aires, Argentina. 2008.
- Grassi, E. “La familia, un objeto polémico. Cambios en la dinámica familiar y cambios de orden social”. En: VVAA , *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. EUDEBA, Buenos Aires, 1998
- Grassi, E. *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame*. Ed. Espacio, Buenos Aires. 2003.
- Grassi, E., Hintze, S., y Neufeld, M. R. “Crisis del Estado de bienestar y construcción del sentido de las políticas sociales”. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 9, 1996.
- Grassi, E., Neufeld, M. R. “A la vuelta de la globalización neoliberal”. En: Ramos, L. (comp.). *El fracaso del consenso de Washington*. Icaria, 2003.
- Guber, R. El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología posmoderna. Legasa, Buenos Aires, 1991.
- Guerrero Romera, C. Principales aportaciones de las conferencias internacionales de educación de adultos de la Unesco al campo de la formación ocupacional. En: *Educatio*, n.º 20-21. Diciembre 2003. México. (Disponible en: <http://www.educatio.ugto.mx/home.html>) (7/09)
- Heller, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península, Barcelona, 1977.

- Hermitte, Esther (2002) “La observación por medio de la participación” en Visacovsky y Guber (comps.) en Sergio Visacovsky y Rosana Guber (comps.) Historia y estilos del trabajo de campo en Argentina. Buenos Aires, Antropofagia, 263-287.
- Holy, L. “Teoría, metodología y proceso de investigación”. En: Ellen, R. (ed.). *Ethnographic research: a guide to general conduct*. London, Academic Press, 1984. (Traducción de Victoria Casabona).
- La educación de jóvenes y adultos en Argentina: un relevamiento de las investigaciones regionales y nacionales de la última década. Informe preliminar. Área de Investigación – DINIECE. Argentina, 2006.
- Levinson, B. Y Holland, D. “La producción cultural de la persona educada: una introducción” (traducción). En: Levinson, Foley y Holland. *The cultural production of the educated person*. State University of New York Press, 1996.
- Llomovatte, S. *Analfabetismo y analfabetos en Argentina*. Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila Editores, Argentina, 1989.
- Lovisoló, H. Comentario. En: *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. UNESCO/UNICEF Santiago, Chile, 1994. (Disponible en: http://www.unesco.org/education/information/pdf/251_59.pdf) (7/09)
- Lozano, C. (2007): “Se incrementaron los niveles de pobreza en Argentina”. En: http://www.cta.org.ar/base/article.php3?id_article=7889 (09/07).
- Lus, M. A. Hacia un enfoque dinámico del fracaso escolar. En: “Alternativas”. Centro de producción educativa. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. 1987
- Marcus, G. “Etnografía en el sistema mundo: la salida de la etnografía multi-situada”. En: *Annual Reviews. Antropología*. 1995. 24:95-117. (Traducción de Andrea Quadri y Cecilia Hidalgo)
- Menéndez, E. L. “Las múltiples trayectorias de la Participación Social”. En: *Participación Social ¿Para qué?* Menéndez, E.L y Spinelli, H.G. coords. Lugar Editorial. Buenos Aires, Argentina. 2006.
- Menéndez, E. (2001): Técnicas cualitativas, problematización de la realidad y mercado de saberes, en Cuadernos de Antropología Social, No13, FFyL, UBA.
- Menéndez, E. L. Una revisión de conceptos: antropología aplicada, gestión y participación social. Entrevista realizada por Cecilia Pinto. *Revista de la Escuela de Antropología*. Facultad de Humanidades y Artes. U.N.R. 1998b.

- Montesinos, M.P. Construyendo sentidos acerca de los procesos de desigualdad sociocultural en las escuelas. Un estudio acerca de los programas educativos focalizados. VII Congreso Argentino de Antropología Social. Villa Giardino, Córdoba, Argentina. 2004.
- Montesinos, M. P. "Políticas educativas focalizadas y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social". Tesis de Maestría en Políticas Sociales. Inédita. 2002
- Montesinos, M. P. y Pallma, S. "Contextos urbanos e instituciones escolares. Los "usos" del espacio y la construcción de la diferencia". En. *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Neufeld y Thisted (comps.). Eudeba. Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- Montesinos, M. P; Sinisi, L; Pallma, S. A. Haciendo "uso" de los conceptos. Aportes para una reflexión crítica sobre la producción y circulación de conceptos y categorías en las políticas educativas y la cotidianeidad escolar. VI RAM, Reunión de Antropología del MERCOSUR. Montevideo, Uruguay. 2005.
- Morentin de Goñi, J. I. ¿Qué es Educación de Adultos? Responde la UNESCO. Editorial Centro UNESCO de San Sebastián. San Sebastián; 2006
- Neufeld, M. R. "Acerca de una antropología social e histórica: una mirada desde la antropología de la educación". Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología N° 17, 1996- 1997.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.) (1999). "El "crisol de razas" hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento". En *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Buenos Aires.
- Pallma, S. A. y Sinisi, L.: *Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica*. En Cuadernos de Antropología Social No 19, FFyL, UBA, 2004
- Paredes, S. y Pochulu, M.D. La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina. Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina. 1998.
- Pieck Gochicoa, E. Educación de adultos y formación para el trabajo en América Latina: incidencia y posibilidades en los sectores de pobreza. En: Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables. Jacinto, C. y Gallart, M.A. (Coord.). Montevideo, 1998.
- Rockwell, E. "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México. 1995.
- Rockwell, E. "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, 1987

- Rodríguez, L. Situación presente de la educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe; Argentina. Informe preliminar. CREFAL. 2006. (disponible en: http://tariacuri.crefal.edu.mx/campus/proyectos/proyecto1/file.php/1/documentos_rivas/Informe_preliminar_ARGENTINA._version_final.doc) (07/09)
- Santillán, L. La educación y la “escolarización” infantil en tramas de intervención local, una etnografía en los contornos de la escuela. En: Revista mexicana de investigación educativa, julio – septiembre 2007, vol. 12, num. 34. 2007 (a)
- Santillan, L. Trayectorias educativas y cotidianeidad: una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad. 2007 (b)
- Sverdlick, I y Costas, P. El Derecho a la Educación en Argentina: Del reconocimiento formal al reconocimiento efectivo. LPP, CADE. Septiembre 2007.
- Sirvent, M. T. y Topasso, P. Análisis del nivel educativo de riesgo de la población joven y adulta en la Argentina. Notas para una política educativa. Documento de Cátedra: Educación No Formal. Modelos y Teorías. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación. Argentina. 2006.
- Sverdlick, I. y Costas, P. Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales en Buenos Aires Argentina. SERIE ENSAYOS & INVESTIGACIONES N° 30. Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires, Argentina. 2008. (Disponible en: www.lpp-buenosaires.net) (07/09)
- Sverdlick, I. y Costas, P. El Derecho a la Educación en Argentina: Del reconocimiento formal al reconocimiento efectivo LPP, CADE. Septiembre 2007.
- Tedeu da Silva, T. Espacios de identidad, nuevas visiones sobre el currículum. Octaedro. S/f.
- Torres, R. M. América Latina y el Caribe: Hacia una agenda regional renovada para el desarrollo de la alfabetización y la cultura escrita entre jóvenes y adultos al margen del sistema escolar. 2007. (Disponible en: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/2133.pdf>) (07/09)
- Torres, R. M. Derecho a la educación es más que acceso de niños y niñas a la escuela. Ponencia presentada en el Simposio Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos, organizado por la Diputación de Barcelona, Barcelona, 9-11 octubre de 2006.
- Torres, R. M. ¿Mejorar la educación para aliviar la pobreza o aliviar la pobreza para mejorar la educación? En: Itinerarios por la educación latinoamericana: Cuaderno de viajes. Editorial Piados. Buenos Aires – Barcelona –México. 2000. (a) (Disponible en:

http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/texto_mejorar_la_educacion_para_aliviar_la_pobreza.pdf (07/09)

- Torres, R. M. Una Década de Educación Para Todos: La tarea pendiente. IPE UNESCO Buenos Aires, 2000. Publicado en español en: FUM-TEP, Montevideo, 2000; Editorial Popular, Madrid, 2000; Editorial Laboratorio Educativo, Caracas, 2000 (b) (Disponible en: <http://www.lpp-uerj.net/olped/Mec/biblioteca/Edutodos.pdf>)
- Willis, P. “Notas sobre el método”. En: Hall, S.; Hobson, D.; Lowe, A. y Willis, P (eds.): *Cultura, Media, Language*. Hutchinson, London, 1980, pp. 105 – 121. (Traducción de Gabriela López).

documentos:

- Anuario de Estadística Educativa de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Investigación. 2003
- Anuario Estadístico Educativo 2006 - Resultados Definitivos - 1a Ed.- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. DINIECE/ME. 2007. (Disponible en: <http://diniece.me.gov.ar>) (07/09)
- Anuario Estadístico Educativo 2007, Apartado “Educación de Adultos”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. DINIECE/ME. (Disponible en: <http://diniece.me.gov.ar>) (07/09)
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 1990. Disponible en (<http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>) (07/09)
- Educación de Jóvenes y Adultos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1996-2000. Educación primaria, media y superior, y otras ofertas educativas. Sector estatal. Serie III. Cuadernos Especiales. (Estadísticas de la Educación. Cifras definitivas). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Departamento de Estadística. Buenos Aires, 2002.
- La Educación en Contexto, Indicadores estadísticos / Condiciones de vida. Número 2 / octubre 2004. Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Argentina. 2004
- Manual Metodológico de Indicadores Educativos, Laboratorio de Estadística - Red Federal de Información Educativa, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología –Argentina. S/F, (Disponible en: http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/estadisticas/doc_metodologicos/indicadores_educativos.pdf) (07/09)

- Matrícula Inicial 2007. Datos provisorios. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Departamento de Estadística, Buenos Aires, Argentina., s/f (Disponible en www.buenosaires.edu.ar.) (07/09)
- Panorama Educativo 2005. Dirección de Investigación del Ministerio de Educación, G.C.B.A. Buenos Aires, Argentina, s/f.
- Panorama Educativo 2006. Dirección de Investigación del Ministerio de Educación, G.C.B.A. Buenos Aires, Argentina, 2007. (Disponible en: <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/>) (07/09)
- Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para jóvenes y adultos “Encuentro” Presentación Institucional / Líneas de Acción. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina. 2006
- Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar, Lineamientos Generales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. S/f.
- “Sobre la Educación para Todos”. En: <http://portal.unesco.org/education/es/> (3/09)
- UNESCO: CONFINTEA 97. La educación de las personas adultas. La declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro. 5º Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas, 1997. (Disponible en: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5spa.pdf>) (7/09)

Legislación:

- Decreto 227/02. Jefatura de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ley nº 1420 de educación común, 1884.
- Ley de Educación Nacional, 26.206/06
- Ordenanza 48.563/94, El Honorable Consejo deliberante de la Ciudad de Buenos Aires.

Páginas web:

- diniece.me.gov.ar
- www.buenosaires.edu.ar
- www.fronesis.org
- www.lpp-buenosaires.net
- www.oei.es/
- www.unesco.org/es/education

Artículos periodísticos y notas:

- Clarín, (10/11/2003)
- Entrevista con la Coordinadora del PAEByT (Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/programas/memoria/04boletindigital/boletin3_2008.htm)
- Página 12 (09/10/2008)
- Comunicado conjunto de los trabajadores de los Programas y Proyectos de Inclusión Educativa dependientes del Área del Adulto y del Adolescente: ATE, CTA, UTE

Otras fuentes consultadas:

- Folletos, mails de circulación masiva y volantes de promoción de actividades.
- Documentos internos del PAEByT, años 2006 y 2008.