



DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

Revista Interamericana de Educación de Adultos

ISSN: 0188-8838

ISSN: 2448-7384

luzmargaritamendietaramos@gmail.com

Centro de Cooperación Regional para la Educación de
Adultos en América Latina y el Caribe

México

Esteban Ithuralde, Raúl; Dumrauf, Ana

Una aproximación a la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos en Santiago del Estero, Argentina

Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 41, núm. 1, 2019, -Junio, pp. 35-64

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457566118003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEI
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Una aproximación a la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos en Santiago del Estero, Argentina

Presentamos algunas características de la educación primaria de jóvenes y adultos en Santiago del Estero: trayectoria escolar, laboral y cómo el personal escolar describe su práctica docente. También indagamos sobre las experiencias escolares de las personas jóvenes y adultas que asisten a estas escuelas, sus razones para ingresar a ellas y qué temáticas quisieran aprender en las mismas. Encontramos un fuerte compromiso del personal escolar con su tarea. Aunque describen al estudiante desde las carencias y sus condiciones de trabajo como adversas, muestran alegría por los logros alcanzados en su labor, los aprendizajes que han realizado en su tarea y los vínculos formados con sus estudiantes. El personal docente identifica la heterogeneidad de este grupo, pero no utiliza esta diversidad como vehículo para el aprendizaje. A su vez, caracteriza una serie de causas para la deserción escolar, muchas de ellas asociadas a responsabilidades del Estado y la sociedad.

Palabras clave: educación de jóvenes; educación de adultos; primaria para adultos; práctica docente; abandono escolar.

An approach to Primary Education for Youth and Adults in Santiago del Estero, Argentina

This article presents some characteristics of primary education for youth and adults in Santiago del Estero: school and work trajectories, and how school staff describes their teaching practice. It also inquires about students' previous school experiences, their reasons for entering these schools and what topics they would like to learn. As salient results, we find a strong commitment of the school teachers with their work. Despite their description of the students being based upon the latter's deficiencies and their characterizing their working conditions as adverse, teachers are happy regarding their achievements, the learnings acquired in their work, and the bonds created with their students. Teachers identify the heterogeneity among students, but do not use this diversity as a vehicle for learning. They provide a series of reasons for students to drop out of school, many of them associated to state and society responsibilities.

Keywords: youth education; adult education; primary school for adults; teaching practice; school dropout.

*Investigador sobre enseñanza de las ciencias en la educación de jóvenes y adultos. Instituto de Estudios para el Desarrollo Social-Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y de la Salud, Universidad Nacional de Santiago del Estero y CONICET. Argentina. CE: ithu19@gmail.com.

**Investigadora sobre educación en ciencias naturales, ambiente y salud: construcciones teóricas a partir de experiencias en contextos diversos; Instituto de Física de Líquidos y Sistemas Biológicos, Universidad Nacional de La Plata y CONICET. Argentina. CE: gdumrauf@fahce.unlp.edu.ar

Introducción

En este trabajo intentamos reconstruir las características de la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos (JyA) en Santiago del Estero, sobre la cual no hay estudios previos. En este sentido, nuestros objetivos específicos se centran en, por un lado, estudiar cómo han sido las trayectorias de formación y laborales del personal docente y directivo que hoy se desempeña en la Educación Primaria de JyA. Por el otro lado, queremos destacar cómo describen distintos aspectos nodales de esta modalidad: la elección de la carrera docente, la formación docente, los materiales que utilizan y a los que tienen acceso, los contenidos escolares y el estudiantado. También indagamos sobre las experiencias escolares previas de las personas jóvenes y adultas que asisten a las escuelas, sus razones para ingresar a ellas y qué temáticas quisieran aprender en las mismas.

La configuración de las racionalidades del modelo educativo hegemónico en la Educación Primaria de JyA posee al Estado como actor preponderante en la formulación de la política pública. La escuela es vista como primer nivel de integración dentro del sistema escolar, sujeto a mecanismos de control y represión por parte de la burocracia estatal, de violencia simbólica desde otros ámbitos sociales (procesos de hegemonía que deben recrearse constantemente) y es, a la vez, ámbito de resistencias y de existencia de una gran heterogeneidad (aunque no infinitamente variable) (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Williams, 2009 [1977]). La permanencia (y la titulación) no necesariamente aseguran una plena inclusión educativa, en cuanto a la densidad de conocimientos enseñados, el respeto a las identidades y las culturas, la existencia de materiales didácticos pertinentes, el diseño de estrategias institucionales y didácticas en función del estudiantado para promover la terminalidad y el pasaje hacia la educación secundaria —obligatoria en Argentina—, etc. Si estos últimos procesos no están en igualdad de condiciones con la educación de niños y niñas, se producen circuitos educativos diferenciales. Entonces, esta modalidad educativa que incluye a sujetos excluidos de la educación de niños y niñas, también puede ser productora de prácticas estatales de exclusión, prácticas de estatalidad territorializadoras a la vez que estratificadoras y diferenciadoras (Briones, 2005).

Entendemos además que tanto el proceso de elección de la carrera docente en la modalidad como la llegada de los estudiantes a las escuelas se inscribe dentro de las estrategias de reproducción social (Bourdieu, 2012), por las cuales los individuos buscan mantener o mejorar su posición de clase y/o

aumentar sus capitales. Son estrategias inscritas en las historias individuales, pero imbricadas en la historia social, en las estructuras sociales que condicionan y que dan vida a estas historias individuales, que son incorporadas por los sujetos en forma de los *habitus* (Bourdieu, 2012). No podemos mirar estas elecciones, que tienen mucho en común, por fuera de la trama de relaciones sociales en las que tienen lugar. Más que historias individuales, buscamos recuperar trayectorias y “tomas de posiciones” relacionadas a las mismas, un conjunto de posiciones y disposiciones que se construyen históricamente. La historia nacional y provincial brinda herramientas para reconstruir el campo en el que actores y actoras producen sus estrategias, y comprender así el carácter social de las trayectorias.

La Educación de JyA tiene una larga trayectoria en Argentina; inicia a mediados del siglo XIX (De la Fare, 2010). La Educación de JyA fue reimpulsada entre la década de los sesenta y mitad de los setenta, asociándose a múltiples experiencias provenientes de la Educación Popular (Michi, 2012). Desde hace décadas asistimos a una creciente desresponsabilización de las sociedades y el Estado por los destinos de los sectores menos empoderados de la población y de un discurso neoliberal que crecientemente tiende a responsabilizar a los sujetos por sus propias (fallidas o exitosas) trayectorias sociales (escolares, laborales, familiares, etc.). El sistema escolar se ha vuelto más fragmentado, heterogéneo y desigual, a pesar de avances en la última década en el sentido contrario, que no han logrado desarmar por completo la Reforma Educativa en clave neoliberal que comenzó en la última dictadura militar (1976-1983) y se profundizó fuertemente en los gobiernos de Carlos Saúl Menem (1989-1999) y Fernando De la Rúa (1999-2001) (Grimson y Tenti Fanfani, 2014). La reforma Educativa en los noventa propició un discurso de desvalorización de los docentes, al poner en cuestión sus saberes y habilidad para enseñar.

En este contexto, se redujo el financiamiento de la Educación de JyA, se transfirieron servicios educativos a las provincias, y se les quitó autonomía a los centros educativos, concentrando las decisiones en los niveles centrales de las jurisdicciones (Rodríguez, 1996; Brusilovsky *et al.*, 2008). Paralelamente, fue eliminada la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), por lo que las escuelas quedaron carentes de acompañamiento curricular. El colectivo docente, compuesto mayormente por mujeres (sobre todo en el nivel primario), quedó cada vez más en condiciones de desamparo, sobre todo en lugares periféricos del espacio social (Tranier, 2015).

En 2006, se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (Gobierno de Argentina, 2006), que define que la Educación de JyA “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”.

Santiago del Estero es una provincia del Noroeste de la Argentina. Su economía es altamente dependiente del gasto estatal: el Estado provincial recibe grandes transferencias del Estado nacional en concepto de coparticipación en relación con su población y territorio, que son el principal sostén económico (Dargoltz, 2003; Martínez, 2012). El rubro servicios es dominante en la economía, seguido por el sector primario. La provincia se ha destacado por poseer una alta tasa de migración hacia centros urbanos de la zona pampeana, un éxodo que aparece como espectro en su cultura (sobre todo la música, pero también en la literatura); por tener altas tasas de población rural y de exclusión del sistema educativo. Una proporción alta del empleo total respecto a la media nacional corresponde a trabajadores familiares. El empleo público y sus actividades conexas (educación, salud, seguridad, construcción de obra pública) representaba un tercio aproximadamente de los puestos laborales en la ciudad de Santiago del Estero hacia 1994 (Silveti, 2013).

Las tasas de escolaridad en Santiago del Estero son críticamente bajas respecto a la media nacional. La provincia tiene uno de los índices más altos a nivel país de analfabetismo, un 4,0% de la población mayor de 10 años se autopercibe como tal. A su vez, 119,113 personas de más de 15 años tenían nivel primario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado, sobre un total de 595,163 habitantes mayores de 15 años (INDEC, 2010). Es decir, el 20% de la población santiagueña carece de terminalidad primaria¹ en los tiempos planteados en la Ley de Educación Nacional (lo cual duplica la media nacional). Con relación a la culminación de la escolaridad obligatoria, 313,520 personas de 20 años y más, sobre un total de 505,372 habitantes de 20 años o más, no han terminado la educación secundaria en la provincia (INDEC, 2010). Estos datos indican que la acción de la modalidad educativa de JyA es esencial en términos de políticas efectivas de inclusión social.

Según datos de la Dirección General de Modalidades Educativas del Consejo General de Educación de Santiago del Estero, existen en la provincia 13 Escuelas de Educación Básica para Adultos (EEBA) con cuerpo directivo y docente, que funcionan en edificios escolares a contraturno (noche o

¹ En el sistema educativo argentino, la terminalidad se refiere a la culminación de un nivel u oferta de estudio. En nuestro caso, a la obtención del título de primaria.

vespertino) en los departamentos Banda, Capital y Termas, y 125 Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA) —de personal único y sin edificio escolar en su gran mayoría—, distribuidos a lo largo de la provincia. Durante el ciclo 2014, cursaron la Educación Primaria de JyA 5.217 personas, egresando 1,048. Estas cifras muestran una baja demanda efectiva para esta modalidad en comparación a la alta demanda potencial relevada,² siendo la primera solamente 4,4% de la segunda, y un alto nivel de desgranamiento. En 2014, de acuerdo con datos preliminares del Censo Nacional Docente, había 313 docentes en actividad en la Educación Primaria de JyA en Santiago del Estero (DINIEE, 2014). No se han publicado datos desagregados por sexo, antigüedad docente y/o formación. El censo docente anterior, de 2004, no brinda información discriminada para la Educación Primaria de JyA, por lo cual no podemos conocer las características del universo del personal docente de la modalidad, ni siquiera las que tenía hace 14 años (DINIECE, 2004).

Hemos encontrado sólo una investigación en Argentina que da cuenta de la situación actual de la Educación Primaria de JyA. Se trata de una investigación dirigida por Susana Blazich, que ha realizado un estudio de caso de una escuela primaria de JyA en la provincia de Chaco, en el Nordeste del país (Blazich y otras, 2012; Blazich y Ojeda, 2013). En el Chaco, la demanda efectiva alcanza al 20% de la demanda potencial (Blazich y otras, 2012), un número muy superior a Santiago del Estero. Las escuelas tienen en esa provincia otra organización institucional: una sede central con un cierto número de cursos donde se asienta la dirección escolar y diferentes anexos (unidades que dependen administrativa y pedagógicamente de la sede central). El personal docente no tiene formación en el campo de la educación de JyA y la escuela posee materias especiales: Tecnología, Educación Física y Apoyo para la Lectoescritura y una biblioteca. En dicha indagación, encuentran que la acción docente se acerca a una pedagogía de la contención y una necesidad de “individualizar” la enseñanza.

Las personas JyA que asisten a estas escuelas son descriptas por el cuerpo docente en función de sus carencias, cuando también trabajan en un turno con niños y niñas, aluden a sus potencialidades sólo cuando no trabajan con niños y niñas (Blazich y otras, 2012) y manifiestan una diferenciación entre las poblaciones de jóvenes y de adultos (Blazich y Ojeda, 2013). La indagación

² El grupo de María Teresa Sirvent ha construido el concepto de demanda potencial para aludir a aquella población de 15 años o más que no ha concluido su escolarización obligatoria y no asiste a establecimientos educativos. La demanda efectiva está constituida por “las aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en experiencias de EDJA [Educación de Jóvenes y Adultos] en un momento determinado” (Llosa y otras, 2001: 28).

releva cierto desasosiego entre el cuerpo docente por la dificultad de su trabajo, el tiempo que les insume y el costo emocional y, a la vez, gusto y satisfacción por la tarea. El personal docente debe asumir múltiples roles (“asistente social”, madre, psicóloga, mediador pedagógico). A lo largo del trabajo utilizaremos estos resultados para comparar la situación y estructura de los subsistemas educativos argentinos en las provincias del Chaco y de Santiago del Estero, en las categorías antes mencionadas.

La investigación coordinada por Blazich no indaga ni la trayectoria laboral de las docentes ni sus valoraciones respecto a la formación docente. Tampoco intentan acceder a los sentidos producidos por el estudiantado respecto a su experiencia escolar, lo que sí realiza en la ciudad de Buenos Aires el grupo de investigación coordinado por María Teresa Sirvent (véase, entre otros, Kurlat, 2007; Llosa y otras, 2001; Llosa, 2017). Por lo tanto, para una serie de dimensiones abordadas en este trabajo no tenemos datos bibliográficos actuales con los cuales realizar un análisis comparativo en el resto del sistema educativo argentino.

Silvia Brusilovsky y María Eugenia Cabrera (2012) realizan una caracterización de las orientaciones que guían el trabajo docente en la Educación Secundaria de JyA, que nos puede servir como anticipación de sentido. Encuentran cinco orientaciones tipo, según estén centradas en:

- La atención a la persona: se prioriza atender a las carencias sociales antes que la función de enseñar, buscando que la escuela sea un lugar de pertenencia y refugio.
- La moralización y disciplinamiento: la cultura del estudiantado es desvalorizada ya que proviene de un lugar “de segunda”, se busca una resocialización, el aprendizaje de “buenos modales”;
- La distribución del conocimiento escolar prescripto: se enfatiza la función de enseñar para mejorar la posición en el mercado de trabajo y formar ciudadanos/as, reconociendo la heterogeneidad y los saberes previos del estudiantado;
- Puesta en circulación del conocimiento social crítico: se reconocen los aspectos sociales de las trayectorias irregulares del estudiantado, buscando un aprendizaje crítico y reflexivo, centrado en procesos históricos y los derechos que poseen;
- La práctica crítica: no se disocian prácticas pedagógicas y políticas, buscando una participación crítica para la transformación de la realidad en una dirección emancipatoria, articulando con diversas instituciones. El

proceso social vivido en la institución se organiza en oposición a los valores y prácticas dominantes.

En este trabajo compararemos esta categorización con nuestros datos empíricos.

Proceso de investigación

Presentamos aquí un estudio de corte cualitativo, exploratorio y descriptivo (Glaser y Strauss, 1967; Rigal y Sirvent, 2008) sobre las condiciones en que se desarrolla la Educación Primaria de JyA en la provincia de Santiago del Estero, en departamentos cercanos a la ciudad capital.

Para tal fin, se seleccionaron instituciones educativas comprendidas en las ciudades más importantes de la provincia y en los pueblos más cercanos a la capital, de común acuerdo con autoridades de la Dirección General de Modalidades Educativas del Consejo General de Educación de la provincia de Santiago del Estero, ya que era necesaria su autorización para ingresar a dichas instituciones. Así, las escuelas se eligieron siguiendo un criterio de muestreo intencional, basado en la accesibilidad. Ésta estuvo garantizada por la mencionada Dirección, la proximidad geográfica y la factibilidad de comunicación con la capital de la provincia. Atendiendo a estos criterios, se buscó abarcar diversidad de experiencias y poblaciones en el territorio en un radio de 100 km de la ciudad de Santiago del Estero, ciudad capital y con la población más numerosa de la provincia. Se trabajó con cinco EEBAs (tres en la Santiago del Estero, uno en la ciudad de La Banda —segunda de la provincia y separada por el Río Dulce de la anterior— y el último en Termas de Río Hondo, tercera en importancia de la provincia; únicas tres ciudades donde existen tales establecimientos) y de tres CEBAs (que se localizan en los pueblos más cercanos del interior de la provincia, a no más de 100 km de la ciudad de Santiago del Estero: Forres, Pozo Hondo y Clodomira). Esto corresponde a los departamentos Capital, Banda, Jiménez, Robles y Termas de Río Hondo, que sumados abarcan al 58.3% de la población de la provincia (INDEC, 2010).

De las diez EEBAs de la ciudad de Santiago del Estero, se eligieron escuelas correspondientes a tres barrios con características de hábitat y socioeconómicas diferenciadas: una en la periferia de la ciudad, otra en el centro y la restante en un lugar intermedio; se eligió una de las dos EEBAs de la ciudad de La Banda y la única EEBA en Termas de Río Hondo. Las instituciones relevadas tenían distintas situaciones en cuanto a su personal directivo: cargo de dirección y de secretaría, sólo cargo de dirección o la dirección se

encontraba acéfala y era ejercida por el personal docente de mayor puntaje. Entre las que tenían cargo de dirección, el personal directivo poseía antigüedad en el cargo diversa, siendo la menor de cuatro años y la mayor sobrepasaba los 15 años. También encontramos diferencias en las situaciones de revista del personal docente: desde escuelas con la totalidad de docentes de carácter titular hasta escuelas con la totalidad del personal en carácter suplente.

Se implementaron visitas a las escuelas, realizando observaciones participantes en la institución: momentos de apertura y cierre, actos escolares, clases, recreos. Se entrevistó a la totalidad del personal docente de estas instituciones educativas: personal directivo, docente, celadores, aclarando a cada persona las características de este estudio y el carácter voluntario de la entrevista. En total, se realizaron 24 entrevistas semiestructuradas a: personal docente (14 mujeres y cinco varones; nueve con antigüedad mayor a 15 años, cinco entre 15 y cinco años y tres con antigüedad menor a cinco años), directivos (tres mujeres), celadoras (una mujer), personal de apoyo a la docencia (un varón) y se mantuvieron numerosas conversaciones informales con el personal directivo. Del personal docente 94.7% tiene título de nivel superior no universitario y 10.6% posee además estudios de grado y otro 5.3% de posgrado. La inexistencia de datos desagregados sobre la modalidad en los censos docentes no permite comparar esta información con datos estadísticos del universo de docentes de la Educación Primaria de JyA. Hemos alcanzado a una diversidad de establecimientos relevados (en cuanto a tipo de establecimiento, ubicación, situación de la dirección, situaciones de revista del personal, etc.) y de la formación y antigüedad docente y de trayectorias laborales de las personas entrevistadas. La baja proporción de varones entrevistados se correspondería con una tendencia semejante en el nivel primario de la educación común en la provincia, en el que la presencia de mujeres es de 80.2 % (DINIECE, 2004).

Al personal docente y directivo se le preguntó por su trayectoria docente (de formación y laboral), cómo eligieron o llegaron a ser docentes en la Educación Primaria de JyA, cómo seleccionan los contenidos a enseñar y, en particular, los contenidos de Ciencias Naturales. Se realizaron 63 (27 varones y 36 mujeres) encuestas abiertas a estudiantes y entrevistas colectivas a un grupo de 12 estudiantes (cinco varones y siete mujeres). Las encuestas incluían preguntas abiertas a desarrollar. En el caso de las entrevistas colectivas, el estudiantado prefirió, en su mayoría, responder por escrito antes que oralmente en esa situación.

Teniendo como objetivo la generación conceptual, se recurrió al análisis de contenido (Bardin, 1977). Se pre-analizó inicialmente la información recogida recurriendo a la atención flotante como herramienta, releando los registros de campo, las notas de las entrevistas y las encuestas y escuchando los audios de las entrevistas. A partir de este pre-análisis, construimos las siguientes dimensiones para el análisis de la información: las trayectorias escolares y laborales del cuerpo docente y directivo, sus razones para tomar dichos roles en esta modalidad, sus representaciones sobre las personas JyA que asisten a sus escuelas y sobre la enseñanza, las razones de las personas JyA para volver a la escuela o acercarse por primera vez a ella, las trayectorias escolares del estudiantado y sus representaciones sobre la enseñanza. Estas dimensiones se utilizaron para analizar la información recogida, la cual fue sometida a diversas rondas analíticas, en espiral, en las que se fueron articulando teoría y empiria. En este proceso, se triangulaban las informaciones obtenidas a través de las entrevistas, observaciones de clase y de las dinámicas escolares, de conversaciones informales con el personal escolar y estudiantes, y con información documental.

Luego de realizar las entrevistas en las EEBA de la ciudad de Santiago del Estero y La Banda, las nuevas entrevistas en Termas de Río Hondo y en los CEBAs de Forres, Pozo Hondo y Clodomira no aportaron nueva información al estudio. Esto ocurrió aun cuando los últimos núcleos poblacionales están distantes de los dos primeros y los tres últimos establecimientos (los CEBAs) poseen organizaciones institucionales distintas a las de las EEBA relevadas. Alcanzamos un punto de saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967).

Finalmente, una vez realizado un primer análisis del material y proceso de generación conceptual, realizamos dos talleres de retroalimentación con el personal docente y directivo en la EEBA de la ciudad de La Banda, como instrumento de triangulación *in situ*, generación de nuevas hipótesis y validación de resultados (Rigal y Sirvent, 2008). En dicho taller el cuerpo docente y directivo participó en una actividad en la que describió factores de exclusión escolar y creó historietas que mostraban sus estrategias de inclusión educativa. A partir de ello, se coordinó un debate, exponiendo nuestras conclusiones provisionales y sometiéndolas a análisis y discusión por parte de los participantes. Dicha actividad se implementó en dos jornadas de tres horas, con la mitad del personal docente de la EEBA en cada una.

Escuelas, docentes y estudiantes en la Educación Primaria de JyA en Santiago del Estero

Las EEBA y CEBA y el personal docente

Las EEBA están localizadas en edificios que, en los turnos mañana y vespertino, son utilizados por escuelas primarias para niños/as. Existen serias dificultades en la convivencia entre instituciones. En numerosas ocasiones, las escuelas de la modalidad no tienen acceso a toda la infraestructura y equipamiento escolar instalado perteneciente al Ministerio de Educación provincial: gabinetes de computación (sólo una de las cinco escuelas relevadas podía utilizar las computadoras existentes en la escuela) e incluso el uso del Internet inalámbrico (del cual no poseían las contraseñas o era apagado al finalizar el turno de las escuelas para niños y niñas), bibliotecas, espacio para secretaría y personal directivo. Como ejemplo paradigmático encontramos, en una de las escuelas, que la modalidad de JyA no tenía acceso a la bomba con la cual se llena el tanque de agua y, en numerosas ocasiones, quedaba desprovista de agua (cuando la escuela del turno tarde olvidaba llenar el tanque). Este tipo de relatos son recurrentes en la modalidad de JyA en Latinoamérica (Torres, 2006). La inversión estatal existente entonces no llega a estas escuelas por problemas en la coordinación de la gestión de la infraestructura y el equipamiento. Observamos un acceso desigual al equipamiento escolar para la educación de JyA respecto a la de niños y niñas.

Los CEBA se encuentran en diferentes lugares, en edificios de escuelas primarias de niños, en espacios ya no utilizados por el ferrocarril, en sociedades de fomento que prestan un ambiente, etc. Sólo excepcionalmente habitan espacios pensados para su uso por parte de una institución escolar.

El personal docente y directivo de la modalidad debe tener título habilitante, habiendo egresado de Profesorado de Educación Primaria en la modalidad de JyA (mayoritario, diferenciándose así de lo reportado en la provincia del Chaco (Blazich y otras, 2012) o de Profesorado de Educación Primaria (para niños y niñas), aunque este último otorga menor calificación para acceder al cargo.

Características generales del estudiantado

Una importante parte de la población estudiantil es joven: según nuestro relevamiento, 28% tiene 18 años o menos, 74% tiene 25 años o menos y 88%

30 años o menos. Del total de las personas, 58% JyA que asisten a las escuelas abarcadas son mujeres; 40% ha asistido antes a otra escuela de JyA, distinta al establecimiento en el que completó la encuesta, mostrando que estas personas buscan distintas ofertas educativas hasta que encuentran una que juzgan adecuada. En buena medida se encuentran en una situación de desempleo, subempleo y/o empleo precario: siguen dependiendo de sus familias enteramente o realizan “changas”.³

Experiencias previas y la elección de la carrera docente en jóvenes y adultos

La casi totalidad del personal consultado resaltó que su ingreso a la docencia fue por concurso, es decir, por listado de puntajes asignado por la Junta de Calificación y Clasificación Docente del Consejo General de Educación. En tres casos manifestaron que la asignación de su puesto de docente inicial se debió a favores políticos o familiares en la década de 1990. Esta última forma de ingreso a la docencia, de acuerdo con la información recogida, no habría sido la manera más habitual, marcando una diferencia con análisis realizados sobre la estructura política del juarismo⁴ en la década de 1990 en Santiago del Estero. De acuerdo con estos estudios (Vommaro, 2006), la distribución de empleos y asignaciones sociales estuvo estrechamente vinculada a las redes de militantes y familiares afines a la gestión provincial.

Menos de un cuarto del personal entrevistado expresa que eligió esta carrera por el deseo de ser docente. Por un lado, coinciden en que el empleo público (o en actividades dependientes del gasto estatal) es casi el único existente en la provincia. De acuerdo con algunos autores, el sector público y actividades conexas es dominante entre los empleos calificados y en el sector formal de la economía (Silveti, 2013). Por otro lado, las personas entrevistadas mencionan falta de opciones de estudio en el nivel superior y la dificultad para acceder a la universidad para las clases trabajadoras. Conjuntamente, estos serían los motivos que llevaron a estas personas a elegir la carrera docente. Describen esta situación como una sentida carencia de opciones. La carrera

³ Trabajos temporarios de muy corta duración.

⁴ Carlos Juárez fue un caudillo provincial gobernador en cinco ocasiones que desarrolló un esquema de control que incluyó un minucioso manejo de las transferencias a los municipios, un manejo político del empleo público y una extensa red de inteligencia basada en la D2, Departamento de Informaciones Policiales. Su control de los entramados provinciales se fue esfumando luego de la Intervención Federal en 2004 (Martínez, 2012). En 2004, se hallaron carpetas en la D2 pertenecientes al espionaje ilegal de más de 40,000 ciudadanos de la provincia, cuyo análisis ha demostrado una relación entre policía, política y el acceso al empleo público (Margaría y Schnyder, 2014).

docente se constituye, entonces, en la única alternativa de movilidad social ascendente o para conservar el estatus social de la familia de origen (a través de la obtención de un capital escolar que permita el acceso a cierto capital simbólico y económico) (Bourdieu, 2012). Una expresión de una docente resulta ejemplificadora:

[...] no consideraba como mi vocación la docencia. La carrera de adultos, que es lo que yo me dedico ahora, en ese momento era una carrera nueva, estaba hace dos o tres años. Mi idea era inscribirme en la carrera de primaria común, para niños, pero no había banco para mí, y bueno, me he inscripto en adultos. He perdido mucho tiempo, sino tendría que tener 23 años de servicio. Pero como te digo, al principio lo veía como una posibilidad de trabajar (Entrevistada 22, 2017)

Además de haber sido una opción por razones económicas y posibilidades de estudio, esta docente habría elegido la carrera de Profesorado en Educación Primaria para niños y niñas, a la cual no pudo acceder por falta de cupo. Una baja proporción del personal docente que ha egresado en la última década ha estudiado el Profesorado en Educación Primaria, que a partir de cambios curriculares y de normativa les habilita a desempeñarse en la modalidad de JyA, y ante la imposibilidad de tomar cargos en escuelas para niños y niñas, acceden a esta modalidad. Una alta proporción de las personas entrevistadas, aunque no mayoritaria, comienza su trayectoria docente en CEBAs del Interior de la provincia, en pueblos o en zonas rurales, ya que se necesita un menor puntaje en los listados de asignación docente para conseguir un cargo docente allí. Luego, al ir aumentando su antigüedad y consiguientemente su puntaje en dichos listados, realizan opciones de cargos en localidades o ciudades más próximas a su domicilio. Mencionan también que, aunque la carrera docente fue elegida por ser la única alternativa viable, con el tiempo les ha ido gustando, y muchas veces en especial la modalidad, y que este cambio se relaciona con la posibilidad de ayudar a personas que no han tenido oportunidades de estudio.

La formación docente inicial y continua

La gran mayoría del personal docente entrevistado (67%) cursó la carrera de Profesorado de Educación Primaria con orientación en JyA cuando ésta tenía una duración de dos años y medio (y la carrera orientada a niños y niñas duraba tres años). Refieren en su discurso que las prácticas docentes eran escasas: tenían unos pocos meses de observaciones (en algunos casos no han tenido observaciones incluso) y sólo entre dos semanas y un mes de residencia

docente. Destacan que hoy en día esta carrera tiene una duración de cuatro años (igual que el Profesorado para Educación Primaria para niños y niñas) y que se realizan prácticas docentes desde el primer año de la carrera, como un hecho positivo para la formación de futuros docentes.

La formación específica para la enseñanza de JyA era muy escasa, especialmente en momentos en que las carreras tenían poca antigüedad (varias fueron creadas en los inicios de la década de 1990). Mencionan que hoy sólo en el cuarto año del profesorado en educación primaria con orientación en JyA se brinda formación específica para la modalidad. Los relatos coinciden en que en las prácticas “pisan la tierra” (Entrevistada 6, 2017) y se dan cuenta de la realidad social y pedagógica en la que se ejerce la profesión en la modalidad; y que deben realizar un fuerte aprendizaje, con el apoyo para su formación de compañeras y compañeros con mayor antigüedad y del personal directivo. Mencionan las entrevistadas:

No estábamos preparadas para una escuela para adultos. Los contenidos y todo que nos habían dicho para dar en la práctica aquí todo queda obsoleto, no son los mismos contenidos hay que adaptarlos para ellos [...] Y hasta hoy seguimos aprendiendo, seguir capacitándome, aunque sea aquí (Entrevistada 20, 2017)

Todo lo que puedan enseñarte en los profesorados cuando vienes a trabajar en una escuela más para adultos queda todo más que nada obsoleto, porque la realidad supera la ficción. En una escuela así tienes que ser psicóloga, enfermera, consejera, cumples un millón de funciones aquí [...] Hay que nivelar, no vienen con mismo bagaje de conocimientos, los mismos intereses, todo cambia (Entrevistada 19, 2017).

Según el relato del personal docente con mayor antigüedad (al menos 18 años de ejercicio), se había prometido que al terminar su formación inicial sobrevendrían instancias de capacitación, “decían que iba a salir capacitación, pero nada” (Entrevistada 8, 2017). En la actualidad, hay pocas instancias de formación docente continua en servicio, y las que se implementan no están orientadas a la modalidad, sino que se realizan con la misma bibliografía y materiales destinados al Nivel Primario para niños y niñas. Dos docentes mencionan que hace más de una década sí hubo en la ciudad de Santiago del Estero una serie de capacitaciones (como se denomina a nivel provincial) específicas de la modalidad. Tampoco hay formación docente continua para ejercer funciones directivas, como menciona una docente:

[Sobre la función de dirección] fui aprendiendo durante la marcha [...] He hecho el año pasado, capacitación sobre gestión. No hay una específicamente que te diga ésta es la tarea docente, ésta es la tarea directiva, este libro lo tienes que

usar, o qué leyes, sobre legislación. Hasta ahora no he conseguido hacer ningún curso, que es lo que me interesa mucho. Si tienes que capacitarte, lo tienes que pagar, a veces las licenciaturas, sale muy caro, hacerse un curso hoy en día es carísimo. (Entrevistada 5, 2017)

Actualmente se están realizando cursos, enfocados en cuestiones didácticas, y en particular algunas sobre Ciencias Naturales desde la perspectiva de la Comunicación en Ciencias, pero pensadas para Nivel Primario para niñas y niños y dirigidas al personal directivo, según el relato de las personas entrevistadas.

Toda la capacitación está dirigida a alumno de escuela primaria, al niño. Necesitamos mucho más de esa capacitación. Es muy diferente enseñar a adolescentes y adultos que niños. En todas las áreas, no sólo ciencias naturales. Tendrían que venir cartillas, libros, bibliografía a dónde recurrir para capacitarnos. Lo único que nos dicen es que tenemos que adecuar contenidos para la parte adultos. A la primaria se les brinda todo, hasta los textos para trabajar y a nosotros nada. Tendría que haber algo separado. (Entrevistada 19, 2017)

Sólo una docente menciona haber seguido carreras de post-título y dos carreras de grado (en ciclos de complementación curricular), en la Universidad Nacional de Santiago del Estero, todas pagas, destacando la necesidad de acceder a nuevas miradas.

La falta de formación inicial y continua sobre la especificidad de la modalidad de JyA es sentida por el personal docente y directivo, que considera que serían necesarias para un mejor ejercicio de su profesión. Se observa aquí una segunda desigualdad respecto a la educación de niñas y niños: docentes con una formación con menor carga horaria y con poca preparación para los territorios específicos de su actuación profesional.

El material didáctico específico en la perspectiva de docentes y personal directivo

Como expresa la cita de la entrevistada 19, al hablar sobre la falta de formación docente específica, las docentes mencionan en diversas oportunidades la carencia de materiales didácticos que sean específicos para el trabajo con JyA.

Sí hay cosas que falta pulir en las escuelas de adultos, nosotros no tenemos material específico, pero trato dentro de mis posibilidades de adaptarlo a ellos, a la edad que tienen ellos, y de sacar por ejemplo de distintos libros, yo saco las actividades lo que sé que van a poder trabajar, y bueno, lo adapto así,

dentro de mis posibilidades. También trabajamos con diarios, notas periodísticas, cosas de actualidad también. Estaban viendo lo que era el MerCoSur, la UNASUR, son cosas que tienen que estar al tanto. (Entrevistada 22, 2016)

Si ya el trabajo en la modalidad requiere de una selección de contenidos del diseño curricular orientado a la enseñanza para niños y niñas y adolescentes, esta falta de material específico implica que, además, deban adaptar material que está pensado y producido para el trabajo con dicha población, tanto por su complejidad como por las temáticas que no son necesariamente de interés para grupos etarios tan diferenciados. El cuerpo docente realiza una doble labor de adaptación y/o producción de material propio para abordar problemáticas que no son necesariamente de interés para niños y niñas, pero que son preponderantes entre la población de las EEBA y CEBAs (sexualidad, adicciones, paternidad/maternidad, empleo, participación política, etc.).

Los contenidos escolares: cuáles son esenciales para los/as docentes

Al preguntarles “¿Qué consideras esencial que aprendan los/as estudiantes en la educación de jóvenes y adultos a lo largo de su proceso?”, el personal docente acuerda en que, sobre todo, tienen que aprender lengua y matemática. Los contenidos están vinculados a la lectura y comprensión de textos, la escritura y al cálculo básico: las cuatro operaciones básicas y la resolución de situaciones problemáticas (fundamentalmente vinculadas a la vida cotidiana). Ocho docentes (de 18 personas entrevistadas) refieren la necesidad de que la enseñanza sea sobre contenidos concretos, prácticos, más que teóricos, que les sean útiles para la vida cotidiana y para el trabajo. Incluso algunas escuelas han tenido o tienen a la vez cursos de formación profesional. En menor medida, mencionan temáticas relacionadas a los derechos (y obligaciones) y los valores, y a una lectura crítica de los textos escritos.

Una problemática recurrente es la necesidad de adaptar los contenidos, que están expresados en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios aprobados por el Consejo Federal de Educación y en el Diseño Curricular para EGB1⁵ y EGB2 de la provincia de Santiago del Estero, que está en vigencia y fue

⁵ Educación General Básica. Con la Ley Federal de Educación (1993), la Educación Primaria, obligatoria de siete años y la Educación Secundaria de cinco años fue transformada en una Educación General Básica, obligatoria, de nueve años y una Educación Polimodal de tres años. La Ley de Educación Nacional (2006) reformó nuevamente el sistema reintroduciendo una Educación Primaria de seis o siete años (de acuerdo a decisiones de cada jurisdicción) y una Educación Secundaria de seis o cinco años que completa 13 años de educación obligatoria (el pre-escolar es también obligatorio).

aprobado en 1997 (y no ha sido actualizado, a pesar de la sanción de una nueva Ley de Educación Nacional en 2006, de nuevos Núcleos de Aprendizaje Prioritario entre 2004 y 2005 y que entre EGB1 y EGB2 existían seis años escolares, y hoy la Educación Primaria santiagueña tiene siete años escolares). Éste es un trabajo adicional que debe realizar cada docente, sin instancias para compartir y socializar materiales producidos y aprovechar así sinergias de la labor del conjunto, encarándose en soledad (a lo sumo con la ayuda y guía de colegas de trabajo de su institución). Este desfasaje en la caracterización de la población estudiantil podría llevar a diseñar o tomar como referencia curricular y materiales didácticos que no se ajustan a la misma, lo que constituiría una forma de exclusión en la educación (Terigi, 2008).

La mirada de docentes sobre estudiantes

En las entrevistas realizadas y en las conversaciones informales, el cuerpo docente manifiesta establecer un vínculo con las personas JyA que asisten a sus escuelas que incluye no sólo lo estrictamente académico, sino también lo afectivo. “Primero está la parte humana” (Entrevistada 22, 2017), hay que conocerlos, escucharlos, saber de sus problemas, porque en caso contrario desertan.

Primero está la parte humana, vos tienes que charlar con ellos, sino en este tipo de escuelas, los chicos se te van, porque no se sienten atendidos, no se sienten contenidos en este tipo de escuelas. Sino no, no les interesa y se van. Pero como te decía, mi experiencia ha sido muy buena. Ha habido años en que los chicos han sido, cómo decirte, que les costaba estudiar, estaban en otra cosa, eran indisciplinados.

[...] lo de las inasistencias es algo normal en este tipo de escuelas, pero vienen regularmente, mantienen la asistencia. Y también favorece que viene gente grande. Por ahí, los chicos cuando ven que hay gente grande, como que se contienen un poco, siendo que se permite trabajar mejor en el aula. (Entrevistada 22, 2016)

Son personas maravillosas [...] Me acuerdo de cada uno. Entablo una relación tan personal en algún momento, no puedes tomar distancias. Primero que le falta muchísimo cariño a la mayoría. Son chicos que se defienden de la vida como pueden. Que les falta, aparte de escolarizarse, aprender a pensar, aprender a mirar las cosas de otra manera. Son chicos que necesitan muchísimas cosas, necesitados, no es que solamente necesitan aprender a leer y escribir, me parece que aquí hay que hacer énfasis por otro lado en el tema de la educación [...] A mí lo que realmente me interesa es que ellos aprendan a ser personas críticas. Que aprendan a ver la realidad de sus vidas, de este mundo. Y

ahí solo se va dando el tema de que aprendan a armar una oración, las partes de un texto, qué es un párrafo, sumar [...] Todo va solito. Ellos solos te dicen, “profe, ¿me enseña esto?” [...] Cosas que no están en el currículum, pero le buscas la manera y lo das. (Entrevistada 6, 2017)

Chicos adolescentes la mayoría. Son chicos que realmente necesitan padres, hermanos, o sea una contención familiar. Que a lo mejor ellos vienen aquí a buscarnos a nosotros, que capaz con el poquito tiempo y espacio que tienen nos cuentan muchas cosas. Nos buscan como la familia que ellos no tienen [...] Chicos de 14, y tengo un solo muchacho de 40 (él tiene 40 años, pero está adentro pero parece un adolescente más y eso que ya tiene hijos y todo). Pero sí cada uno de ellos viene, nos cuenta su historia, cómo tienen que seguir cada día. Haciéndolos que piensen en positivo la mayor parte. Totalmente diferente [con la experiencia en el CEBA]. Lindas las dos experiencias. Porque la de allá [en un CEBA en el ámbito rural] era gente mucho mayor que yo, algunos podrían ser mis padres o tíos, yo en ese tiempo tendría 30 y pico de años. Aquí no, aquí son chicos jóvenes que incluso podrían ser mis hijos [...] En lo que pueda ayudarles, aunque sea hablándoles nomás, lo haría. (Entrevistada 12, 2017)

La contención es en este discurso una función esencial del docente y de todo el personal de la escuela, equiparada al proceso de enseñanza y condición necesaria para que pueda ocurrir el aprendizaje. En una primera aproximación, estamos ante un discurso de atención a la persona (Brusilovsky y Cabrera, 2012), como evidencian los extractos transcritos (y coherente con las funciones que una directora dice que debe tener el personal docente en estas escuelas, incluido más arriba). Si profundizamos en los relatos y en las observaciones de clase y carpetas, estos discursos están imbricados con una orientación centrada en la distribución de conocimientos (mayormente escolares, prescriptos), que se evidencia en la búsqueda de una “atención personalizada” que favorezca el aprendizaje, y en la descripción sobre los contenidos fundamentales para la Educación Primaria de JyA.

La entrevistada 6 muestra rasgos de una orientación centrada en la distribución de conocimiento crítico. Si por un lado se busca un aprendizaje y que éste sea requisito para la promoción al siguiente ciclo, por el otro, en las entrevistas una parte del personal docente menciona que los contenidos enseñados en la Educación Primaria de JyA se ven recortados respecto a los contenidos de la educación primaria para niños y niñas. Nos acercamos así nuevamente a una atención a la persona. Ambas funciones se ven entrelazadas en la práctica cotidiana de docentes y personal directivo.

La población estudiantil de la Educación Primaria de JyA es caracterizada por el personal docente mayormente a partir de sus carencias y

vulnerabilidades vinculadas con el empleo, la vivienda en buenas condiciones, el acceso a servicios públicos básicos como salud y educación, a una alimentación saludable y, sobre todo en los varones jóvenes, con relación a problemáticas con las drogas y el alcohol. Ésta es una temática recurrente en los diálogos con docentes, que usan la categoría “chicos con problemas” para describir a muchos de estos sujetos, jóvenes, sin trabajo, con trayectorias escolares trucas y expulsivas, y casi exclusivamente varones. Esta es una categoría utilizada por una significativa proporción de docentes de diferentes escuelas, lo que los acercaría a una orientación centrada en la atención de la persona (Brusilovsky y Cabrera, 2012).

En general, el personal docente plantea que tienen vínculos estrechos con el estudiantado, que son personas buenas, pero sin oportunidades. Sólo una minoría plantea que una tarea en el aula (además de la de contención) es la de lograr disciplinar a estos “chicos con problemas” y que cumplan con las actividades planteadas y, fundamentalmente, no entorpezcan el proceso de aprendizaje del resto. Cuando lo hacen, destacan la importancia de la presencia de estudiantes mayores que contienen a las personas más jóvenes. Esta diferenciación entre jóvenes y adultos (sobre todo adultos mayores) ha sido identificada en una escuela del Chaco por Blazich y Ojeda (2013), aunque sin llegar a realizar un análisis profundo.

En nuestras entrevistas aparecen también diferencias en la caracterización de las personas jóvenes que asisten a las escuelas según su género. Manifiestan que muchos varones jóvenes deben abandonar debido a encontrar “changas” o trabajos, sea en puestos de baja calificación y mucha demanda horaria y/o física cerca de sus hogares (especialmente albañiles) o trabajos “golondrina”: como trabajadores migrantes temporales. Sobre las mujeres, mencionan que, aunque se inscriben menos, son más constantes y regulares (y por eso terminan más). Mencionan la dificultad de los estudiantes de acceder a trabajos “que les provean una subsistencia digna” (Entrevistada 16, 2017), evidenciando lo precario que consideran las situaciones de sus estudiantes (ya no se trataría de acceder a una vida digna, sino sólo a una subsistencia). Los varones jóvenes son quienes tienen, en esta caracterización, mayores conflictos con el sistema penal y con el uso de drogas. Se menciona que muchas mujeres jóvenes (a veces menores de 18 años) se encuentran solas a cargo del cuidado de sus hijos e hijas, que, en muchos casos, llevan a las escuelas con ellas. Esta comprensión de sus trayectorias irregulares a partir de factores sociales es propia de una orientación centrada en la distribución del conocimiento crítico o de la práctica crítica (Brusilovsky y Cabrera, 2012).

Resulta llamativa la caracterización diferenciada entre el estudiantado de los CEBAs ubicados en pueblos alejados de la capital provincial y en zonas rurales y la población que asiste a las escuelas de las ciudades. Esta diferenciación es realizada ante todo por docentes que han comenzado su trayectoria laboral en los CEBAs y que luego han obtenido el traslado de forma transitoria, o por opción de cargo, hacia las ciudades de La Banda, Santiago del Estero o Termas de Río Hondo. Esta particular trayectoria laboral (el ir de lo rural a lo urbano) puede ser favorecida porque Santiago del Estero es la provincia con mayor población rural del país (31% de acuerdo con el último Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda (INDEC, 2010)). Al llegar a la ciudad se encuentran con una población de estudiantes más jóvenes, con mayor expresión que en las zonas rurales y con problemáticas que no habían visto antes (o eran poco frecuentes): los conflictos con el sistema penal y el consumo de drogas de uso ilegal. Mencionan que ambos grupos de estudiantes siempre los han tratado con respeto.

La caracterización del Otro/a como carente, modelaría la práctica docente. Es así como se plantea el abordaje de contenidos en el último ciclo equivalentes a un sexto grado (cuando actualmente la educación primaria en Santiago del Estero son siete años), generando una desigualdad en la enseñanza (y el aprendizaje) respecto al nivel primario para niños y niñas. Las diferencias también aparecen en el cuerpo docente, que no tendría posturas homogéneas, y así una directora nos cuenta que ella le dice al cuerpo docente que no subestimen a sus estudiantes, y den lo más avanzado, para que continúen la secundaria. Aunque no lo mencionan explícitamente, el Estado y la sociedad aparecerían en los discursos docentes como responsables de parte de las vulnerabilidades y marginaciones que sufren sus estudiantes, al reconocer: la no existencia de un mercado de trabajo formal y el acceso a trabajos con sueldos dignos, la expulsión del sistema educativo para niños y niñas, etc. En este sentido, la “culpa” no recae solamente en los individuos y sus entornos familiares, como recuperan Blazich y Ojeda (2013).

Esta caracterización del estudiantado no parecería llevar a diseñar estrategias institucionales que ayuden a paliar la ausencia estatal, como por ejemplo dinámicas que fortalezcan el paso de estas primarias hacia Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS),⁶ o de escuelas de educación media o técnica para adolescentes, aunque se aliente esta entrada. Aun cuando una de las razones de las personas JyA para volver a la escuela es “para seguir estudiando”. Esta esencialización de la identidad del Otro/a, definida en

⁶ Escuelas de nivel secundario para jóvenes mayores de 18 años y adultos.

función de las carencias, podría tener profundos efectos performativos, como muestran investigaciones anteriores (entre otras Infante *et al.*, 2013).

En las descripciones docentes sobre los grupos de estudiantes, manifiestan que los mismos son muy heterogéneos, por edades, género, trayectorias escolares, conocimientos, formatos de aprendizaje, biografías. Las estrategias docentes en este sentido se vinculan con la enseñanza personalizada (como también realizan docentes en el Chaco (Blazich y otras, 2012)) y/o por realizar una nivelación inicial (homogeneizando así a la población estudiantil) para luego poder trabajar sobre los contenidos planteados en el año.

Son personas complejas, tienen una carga, la mayoría, cargas emocionales o emotivas muy fuertes. Cada persona, cada individuo tiene una historia del porqué del abandono de su escolaridad, del porqué recién intenta retomarlo, si son adolescentes del porqué los ha llevado a pasarse a una escuela de noche. Aquí en una zona rural influye mucho el trabajo, el trabajo infantil, que hace que familias enteras deban dedicarse a la cosecha, no hay otro trabajo que les permita una subsistencia, honrosa. En los últimos años tengo muchos adolescentes. He tenido adolescentes que están con sobreedad para estar en la primaria o adolescentes que han dejado de asistir a la escuela hace dos o tres años, por cuestiones económicas o porque se sienten grandes para estar con niños pequeños (Entrevistada 16, 2017)

Diversidad de personalidades, realidades sociales, culturales, muy grande, muy amplia. Es un trabajo porque hasta que formamos grupo tenemos que hablar mucho, comunicarnos mucho con los alumnos cosa que haya tolerancia entre ellos mismos. Y luego en cuanto a la parte pedagógica también, porque vienen con distintos niveles, a pesar de que estén en mismo ciclo, los niveles son muy distintos. Dentro de todo, nuestra escuela, de acuerdo con la realidad hay muchos conflictos, de acuerdo a alumnos que son drogadictos, alcohólicos, delincuentes. Esta escuela dentro de todo estamos en la gloria, porque respetan mucho a los docentes, entre ellos sí, surgen peleas, sin irse a las manos, pero muchas discusiones. Pero al docente lo respetan mucho. (Entrevistada 19, 2017).

El reconocimiento de esta gran diversidad aporta a la desencialización de los discursos sobre la identidad del estudiantado. No registramos (en las entrevistas, observaciones de clase y de la escuela) el diseño de estrategias institucionales o aúlicas que se sirvan de esta diversidad para fomentar procesos de aprendizaje, sino que se repite en los discursos una necesidad de nivelar, aunque acompañada de una enseñanza personalizada, lo cual evidenciaría una tensión no resuelta. La diversidad es reconocida como tal, pero no se la incluye dentro de un juego de relaciones de desigualdad y poder y no se la valoriza como potencial fuente de aprendizajes.

También aparece en los discursos la idea de que una alta proporción de estudiantes asisten a las instituciones educativas debido a que cobran planes sociales que requieren como contraprestación el terminar su escolaridad obligatoria (planes como Ellas Hacen, Progresar, etc.), en concordancia con las observaciones de Blazich y Ojeda (2013), aunque en las encuestas realizadas a estudiantes esto no haya sido recuperado como una motivación fundamental. El personal docente expresa su acuerdo con la existencia de dichos planes sociales (en tanto políticas de inclusión social), pero también afirma que quienes asisten como contraprestación de dichos planes tienen poco compromiso con las actividades escolares y un alto nivel de ausentismo.

La mirada del personal docente sobre el personal docente

La tarea docente en la mayoría de los discursos recogidos, además de la función de atención a la persona, es la de la enseñanza de los contenidos prescritos (Brusilovsky y Cabrera, 2012) y también de los contenidos “emergentes”. Una mínima proporción sostiene un discurso desde una función primordialmente disciplinadora y moralizante. Una baja proporción de docentes ha tomado algunos elementos de las orientaciones de circulación de conocimientos críticos y de una práctica crítica de los modelos propuestos por estas autoras, sin ser dominantes en su discurso: no disociar la práctica pedagógica y política, pretender el acercamiento con otras instituciones y buscar una emancipación del estudiantado, describir el lugar de clase del estudiantado como uno subalternizado, pero en ningún caso mencionan que los estudiantes pueden ser protagonistas de procesos de cambio en las relaciones de poder.

Respecto a su lugar en el sistema educativo, una directora entrevistada brinda una imagen que grafica la situación:

Nos sentimos como sapo de otro pozo realmente en el sistema educativo. Nosotros somos el último orejón del tarro. Esto es una apreciación mía y la siento así. No se nos da la importancia que realmente tienen las escuelas para adultos. Te digo, mirá, esta es mi dirección, aquí está el kiosco, aquí están todas las herramientas de trabajo de los docentes, se guarda aquí también todo lo que es limpieza (antes que llegue yo a la escuela el ordenanza saca todas sus cosas así yo puedo ingresar). Y además tenemos una inscripción aproximada de 480 personas por año, no es una escuela que tiene 20 alumnos, entonces el espacio físico es relevante para que podamos brindar una educación acorde a las necesidades que los alumnos van teniendo año a año, que cada vez son mayores. (Entrevistada 19, 2017)

Los relatos acerca de las carencias de esta modalidad se repiten: problemas edilicios; falta de una propuesta curricular y de materiales didácticos para la modalidad, de gabinetes de acompañamiento multidisciplinarios a estas escuelas a las cuales asisten poblaciones que ven vulnerados multiplicidad de derechos; formación docente inicial con menor carga horaria y una oferta de formación continua que no es específica para la modalidad, entre otras.

La falta de equipos de acompañamiento multidisciplinarios se sufre en estas escuelas en las que acontecen múltiples situaciones de violencia o el estudiantado asiste luego de haberlas sufrido en el trabajo, hogar, etc. También son necesarios estos equipos debido a que muchas personas JyA con deseos de estudiar llegan luego de haber transitado por la educación especial y el personal docente no se siente formado para estas situaciones. Nos relatan que recibían visitas y asistencias de Centros Integradores Comunitarios, la Dirección de Género, de especialistas en adicciones, pero que por un problema con la cobertura de seguros ya no pueden asistir a estas escuelas porque funcionan en horario nocturno.

A pesar de las condiciones adversas (Cantero y Celman, 1998), el personal docente sostiene una gran voluntad y empeño en su actuación profesional, desarrollando continuamente trabajo de campo (visitas domiciliarias y recorridas barriales) para averiguar la causa del ausentismo estudiantil y para acercar nuevas personas en calidad de estudiantes a las escuelas. Las personas entrevistadas mencionan la alegría de trabajar como docentes en esta modalidad y el reconocimiento que reciben de parte de sus estudiantes, incluso por muchos años luego de haberse recibido.

Experiencias previas de los/as estudiantes y motivaciones para el regreso a la escuela

Las estudiantes y los estudiantes encuestados y/o entrevistados casi en su totalidad han tenido experiencias escolares previas (sólo una no la tuvo, al no ser admitida por no tener Documento Nacional de Identidad), aunque hayan desertado a muy temprana edad. 69% cursó entre tres y seis años de la escuela primaria de niños y niñas y 22% llegó a séptimo año de la escolaridad primaria; menos de 2% sólo hizo hasta segundo año o menos de la escuela primaria. 6% de la población encuestada, que habiendo cursado parte de la secundaria o pasado a octavo año cuando la escolaridad primaria era de 9 años (Educación General Básica), adeudaba materias de primaria o su certificado fue extraviado por la institución y decidieron retomar la educación

primaria en la modalidad de JyA para obtener su certificado.

Las causas que explicita el estudiantado sobre su propia deserción de la escolaridad primaria son variadas (y a veces superpuestas): necesidad de ayudar en las tareas familiares (domésticas y/o productivas) (30%), embarazos (8%, todas mujeres), empleo (20%), falta de expectativas respecto a los beneficios de transitar el sistema educativo (8%), falta de escuela en el paraje/pueblo de residencia o quedaba muy lejos (12%), y otras causas minoritarias (no presentarse a rendir materias habiendo terminado de cursar toda la escolaridad primaria, enfermedades, “no me lo explico”, “por la joda”). Aunque nadie reconoce haber sufrido una exclusión del sistema educativo, las razones esgrimidas muestran que entre la población que decide retomar su escolaridad primaria en la Educación Primaria de JyA, la deserción resulta una expulsión del sistema por diversos mecanismos (principalmente la vulneración de otros derechos económicos, sociales y culturales que dificulta sostener la permanencia en el sistema, sumado a la falta de escuelas rurales, la exclusión por falta de documentación de identidad o la pérdida de la documentación que acredita la finalización del nivel primario).

En las entrevistas y encuestas aparece que la escuela no ha desarrollado una contención, no ha logrado despertar ningún interés por los temas, problemáticas y contenidos allí abordados y, a la vez, no habría generado expectativas de grandes cambios en su situación socioeconómica. Respecto de las diferencias que encuentran con su actual paso por la escolaridad, 19% destaca que el personal docente en estas escuelas es más comprensivo y “le pone más empeño para que aprendan”, otro 19% que antes eran todas niñas y niños y ahora son de distintas edades y mayores; 10% señala que siendo grandes les cuesta más el aprendizaje. Distintos estudios han evidenciado que las huellas del paso trunco por la escuela en la infancia generan inhibiciones para una posterior escolarización en la educación de JyA (Kurlat, 2014; Llosa, 2017). De las personas encuestadas, 16% no encuentra diferencias entre ambas modalidades educativas y nadie hace referencia a contenidos propios de la Educación Primaria de JyA que no eran vistos en las primarias de niños y niñas o viceversa. En la tabla 1 presentamos las razones esgrimidas por el estudiantado para volver a la escuela.

Tabla 1. Respuestas a la pregunta “¿Por qué decidiste volver a retomar o empezar la escuela primaria?”

Causa	%	Observaciones
Mejorar la situación en el mercado laboral	16	Mayormente varones (78%)
Ayudar a sus hijos/as en la escolaridad o a tener un futuro mejor	14	Enteramente mujeres
Continuar estudios luego de terminar la primaria	21	Mayormente mujeres (56%)
Ser alguien	21	Mayormente mujeres (60%)
Tener un plan social que exige como contraprestación asistir a una institución para culminar la escolaridad obligatoria	7	Enteramente mujeres

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas y entrevistas realizadas a estudiantes.

Las representaciones y deseos sobre la escolaridad primaria estarían segmentados por género, en especial en relación con sus expectativas respecto al mercado laboral, ayudar a sus hijos e hijas en el estudio y la asistencia a la Educación Primaria de JyA como contraprestación a planes sociales. Asimismo, evidenciarían cierta auto desvalorización asociada a la falta de finalización del nivel primario, no identificándose la vulneración de derechos, no sólo a la educación sino también al trabajo registrado (“digno”). Un trabajo anterior de Marcela Kurlat (2007) en un estudio de caso con 13 estudiantes de una escuela primaria de JyA del barrio de Villa Lugano en la ciudad de Buenos Aires, construyó conclusiones en el mismo sentido: en la diversidad de respuestas dadas por las personas JyA para retomar su escolaridad, que las razones para volver a la escuela son múltiples, sobre la autodesvalorización que implica no haber concluido la escuela primaria, y en la necesidad del estudio para acceder al mercado laboral.

Qué desean aprender los estudiantes

Al preguntarles qué esperan aprender en la escuela primaria, 22% responde con relación a contenidos de prácticas del lenguaje (“leer y escribir”, “escribir rápido”), 13 % respecto a contenidos de matemática (la gran mayoría sobre las operaciones), 7% contenidos de ciencias naturales (“cuerpo humano”, “raíces”, “animales”), 13% menciona cuestiones de oficios (“manualidades”, “electricidad”, “computación”, “carpintería”) y 6% “respeto”, que a partir de

sus respuestas globales hipotetizamos que se relaciona con aprender a tratar de forma respetuosa a los demás.

Esto pondría en evidencia, más allá de los porcentajes, que no consideramos significativos, que las preocupaciones de las personas JyA que transitan estas instituciones están referidas en gran medida al acceso a la cultura letrada y de matemáticas elementales, pero también respecto a su futuro laboral, sea como empleadas y empleados o miembros de la economía social. El estudiantado coincide con sus docentes en la valoración de los contenidos disciplinares y en el fuerte acento en la necesidad de trabajar en las áreas de prácticas del lenguaje y de matemáticas. Sin embargo, algunas de las finalidades de la educación expresadas, como por ejemplo deseos de formación profesional (principalmente en oficios), no son abordadas por las escuelas (salvo una escuela que tenía formación profesional un día a la semana, diferenciada por género, pero sin realizar vinculaciones entre esta actividad con los contenidos trabajados el resto de la semana con la docente). Una posible estrategia institucional podría ser ofrecer dentro de la currícula de la escolaridad primaria de JyA una articulación entre educación y trabajo (como se realiza en algunas ofertas educativas en el país (Blazich y otras, 2012)), tanto como forma de acompañar estos deseos del estudiantado, como para que estén en una mejor posición para acceder al mercado laboral al titularse.

Discusiones

En primer lugar, rescatamos el fuerte compromiso docente con su tarea, tanto en las aulas como en el trabajo de campo: realizando promoción de la existencia de la escuela, visitas domiciliarias a estudiantes, sosteniendo con su salario la compra de materiales para la enseñanza y de ciertas reparaciones edilicias.

Sujetos provenientes de familias docentes o de sectores populares, toman la decisión de inscribirse en la carrera docente, especialmente en los departamentos estudiados fuera del área urbana de Santiago del Estero en las que las opciones de educación superior son escasas (sino nulas, dependiendo del área disciplinar buscada y del territorio en cuestión), aun cuando no fuera su mayor deseo. Es una lógica práctica, consciente o inconsciente, construida y realizada en una estructura social particular que condiciona las posibles trayectorias individuales. Los cupos en los Profesorados de Educación Primaria y la disponibilidad de vacantes para profesorados de Educación Primaria para

JyA hacen de esta última una opción atractiva para quienes no ingresaron a la primera.

Las personas JyA expulsadas del sistema educativo, vuelven a éste, a la modalidad de JyA, con la esperanza de mejorar su situación en el mercado laboral y de poder ayudar a sus hijos e hijas a sostener la escolaridad en los tiempos planteados por el sistema educativo, para que “tengan un futuro mejor”. Pero la reproducción social no es solamente económica, sino que es multidimensional, cuestión vinculada a los dichos de estudiantes que asisten a la escuela para “ser alguien”, recuperar un carácter de sujeto ante el resto de los sujetos y las instituciones que creen haber perdido por no haberse titulado como el sistema educativo prescribe para su edad.

El personal docente, aunque mayoritariamente cuenta con título habilitante orientado a la modalidad, no ha tenido una formación rigurosa en la especificidad de ésta, una formación que les permitiría recuperar la experiencia histórica de la educación de JyA: las prácticas en el pasado de docentes, sus expectativas y estrategias para lograrlas. El saber docente para actuar en establecimientos de JyA se configuraría entonces como un oficio, aprendido en la experiencia y apoyado sobre colegas de mayor antigüedad que también así lo han construido. La inexistencia de instancias de formación y debate sobre lo específico de la educación de JyA, promueve la pérdida de ricas oportunidades para desarrollar procesos de reflexión colectiva sobre la práctica, en diálogo con otras experiencias y producciones de la modalidad y/o de innovaciones pedagógicas apoyadas en la investigación educativa y en el saber docente. Esta situación podría condicionar la lectura empobrecida de la educación que manifiesta el personal docente y directivo, que se acerca más a una educación compensatoria que a una perspectiva de educación permanente.

De los modelos de trabajo docente propuestos por Brusilovsky y Cabrera (2012), sólo una de las entrevistadas puede ser categorizada dentro de la orientación centrada en la distribución de conocimiento crítico. Otras 18 entrevistas evidenciaran características tanto de la orientación centrada en distribución de conocimiento escolar prescripto y en la atención a la persona y otra, además de estas dos, incorpora elementos de la centrada en el disciplinamiento y moralización. El resto no ofrece elementos claros de alguna orientación. El personal docente no ignora la complejidad de las trayectorias estudiantiles y el papel del Estado en ellas. Sin embargo, no se evidenciaría la implementación de prácticas (que incluyen al discurso) en pos de un trabajo que favorezca algún grado de emancipación respecto de estas estructuras

objetivas que condicionan las trayectorias sociales y educativas (Bourdieu, 2012).

El personal docente y directivo presenta en las descripciones sobre su experiencia laboral una serie de elementos que podrían configurar una situación de carencia. Esta carencia no está dicha, no está verbalizada explícitamente, pero permanecería allí operando sobre las acciones, el discurso y las percepciones del cuerpo docente y directivo. Carentes porque, de acuerdo con sus propias descripciones, entre otros elementos, no tienen una formación adecuada a su profesión ni se les provee de materiales acordes, porque habitan edificios en carácter de “prestados” en los que no tienen completo acceso a la infraestructura y equipamiento escolar, porque trabajan con población en situación de vulnerabilidad y violencia sin que se asigne personal especializado para apoyarles en su tarea. Esta situación de carencia (expresada en ser “el último orejón del tarro”) fue validada por docentes que participaron en talleres de retroalimentación.

El personal docente describe la marginación en la que vive el estudiantado y explicita esta condición de vulnerabilidad a través de categorías académicas o propias (como “chicos con problemas”). Pero también vive una situación laboral de inferioridad respecto al sistema educativo para niños y niñas, al trabajar en una modalidad con desigual acceso a recursos, aunque salarial y jerárquicamente estén equiparados con sus pares de la educación primaria de niños y niñas. Asistimos, entonces, a lo que Cantero y Celman (1998) denominan condiciones adversas para la gestión escolar. Aunque el personal docente caracteriza explícitamente a sus estudiantes como pobres y vulnerables, respecto de sí no utilizan una categorización que implique desigualdad respecto a sus pares de la educación para niños y niñas, aunque mencionen una miríada de elementos al describirse y describir sus tareas y espacios laborales que servirían para categorizarse a sí mismas como docentes en la misma situación.

A su vez, las personas que asisten a la Educación Primaria de JyA son catalogadas como “chicos con problemas”, reconociendo mas no valorando su diversidad. Identificamos un fuerte acuerdo entre estudiantes y docentes en el acento respecto de los contenidos disciplinares a ser enseñados en esta educación básica de JyA y un desfase entre las expectativas del estudiantado respecto a un aprendizaje para un futuro laboral o para continuar sus estudios, expectativas sólo abordadas parcialmente en las escuelas relevadas. Una Educación Primaria de JyA alejada de una formación para el trabajo y que no desarrolla estrategias específicas para acompañar la continuación de los

estudios, como preocupaciones de estos sujetos en busca de una “segunda chance” educativa. Se evidencia una desigualdad respecto de los contenidos enseñados, ya que se reducen respecto a la prescripción, ya reducida en relación con los de la Educación Primaria de niños y niñas. Se justifica también esta reducción porque se presupondría mayormente que el/la Otro/a no podrá ir más lejos (o no lo busca) y que hay una carencia de interés (y no solamente respecto a lo que las escuelas ofrecen) (Chaves, 2005). Los “chicos con problemas” son, en función de lo analizado, personas que también generan problemas a sus docentes: apáticos, silenciosos, con mayores dificultades para el aprendizaje que los infantes, con problemas con el sistema penal y las drogas, anteriores desertores escolares, embarazadas a temprana edad, etc. Docentes que, entonces, deben asumir una multiplicidad de roles “no docentes”: “psicóloga, enfermera, consejera, cumple un millón de funciones aquí”, para las cuales no están formadas.

Reflexiones finales

Aunque el personal escolar entrevistado identifica múltiples causas del fracaso/exclusión escolar del estudiantado de la Educación Primaria de JyA (en situaciones de entrevista, en conversaciones informales, en talleres sobre estrategias de inclusión escolar), fundamentalmente sociales, no se evidencia que consideren causas culturales, que podrían ayudar a replantear las estrategias institucionales (incluyendo las áulicas) que pongan a las culturas del estudiantado en diálogo con la cultura escolar. Identificar estas causas sociales, y asignar responsabilidades a la sociedad y al Estado, a la vez que valorizar la heterogeneidad del estudiantado, no es suficiente si no se ponen sus valores, creencias y saberes en pie de igualdad con los de la escuela y su personal, y los promovidos por la ciencia y la modernidad. Esta negación del/la Otro/a profundiza daños en la autoestima cuando el estudiantado se apropia de aquella desvalorización de su propia experiencia, historia y cultura, por ejemplo, cuando mencionan como causa del deseo de ir a la escuela para “ser alguien”, siendo así la escuela la que tendría entonces el poder de rehabilitarlos ontológicamente como sujetos.

Un nudo problemático para estudiar en el futuro es la acción estatal de forma integral en estos espacios. Podemos, además, postular la existencia de dinámicas de inclusión/exclusión, de las que hemos observado manifestaciones concretas a lo largo de todo este trabajo, como punto de análisis a ser profundizado en siguientes trabajos.

Identificamos en la Educación Primaria de JyA comunidades escolares que, por un lado, manifiestan un fuerte sentido de pertenencia y voluntad de trabajo, pero que, a la vez se encuentran en situación de vulnerabilidad de derechos y potencialidades: estudiantes, familias, vecinos, docentes, personal directivo y de apoyo. La situación de desamparo manifiesta, necesita ser trabajada (y no sólo visibilizado su dolor) para que podamos asistir a procesos de transformación social que empoderen a las comunidades.

Referencias bibliográficas

- Blazich, Susana; Guarino, Graciela; Gómez, Lorena y Pujalte Ibarra, Carmen (2012). Algunas aproximaciones a la educación primaria para jóvenes y adultos en la Provincia de Chaco. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34 (1), 23-33.
- Blazich, Susana y Ojeda, Mariana (2013). Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 35 (1), 43-53.
- Bourdieu, Pierre (2012). *La distinción*. Buenos Aires: Taurus.
- Brusilovsky, Silvia y Cabrera, María Eugenia (2008). Principios democráticos de la educación para adultos: su metamorfosis en los '90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, (5), 19-40.
- Brusilovsky, Silvia y Cabrera, María Eugenia (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. Pátzcuaro: CREFAL.
- Cantero, Germán y Celman, Susana (1998). *La gestión escolar en condiciones adversas, Informe Final de Investigación*. Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Chaves, Mariana (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina Contemporánea. *Última Década*, 23, 9-32.
- Dargoltz, Raúl (2003). *Hacha y Quebracho. Historia Ecológica y Social de Santiago del Estero*. Santiago del Estero: Vizozo Libros.
- De la Fare, Mónica (2010). *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, DiNIECE.
- DINIECE (2004). *Censo Nacional Docente 2004. Resultados Definitivos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- DINIEE (2014). *Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983), Escuela y Clases subalternas. *Cuadernos Políticos* 37, 70-80.

- Glaser, Barney y Straus, Anselm (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gobierno de Argentina (2006), Ley N° 26.206 Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires.
- Grimson, Alejandro y Tenti Fanfani, Emilio (2014). *Mitomanías de la educación argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- INDEC (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda*. Buenos Aires: INDEC.
https://www.indec.gov.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=135
- Infante, Claudia, et al. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística* 27, 281-308.
- Kurlat, Marcela (2007). Jóvenes con primaria incompleta en la búsqueda de una segunda chance educativa. Estudio de caso. *Revista del IICE*, 15 (25), 56-63.
- Kurlat, Marcela (2014). “El “culto a las letras” en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Un obstáculo en los caminos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 36 (1), 58-90.
- Llosa, Sandra (2017), Demandas educativas de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: una perspectiva psicosocial. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39 (1), 69-90.
- Llosa, Sandra; Sirvent, María Teresa; Toubes, Amanda y Santos, Hilda (2001). La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina. *Revista Brasileira de Educação* 18, 22-34.
- Margaría, Paulo y Schnyder, Celeste (2014). “Cuando el poder político necesita información”: notas sobre el vínculo política y policía en la Argentina reciente. *Estudios. Revista del Centro de Estudios Avanzados*. 32, 243-263.
- Martínez, Ana Teresa (2012). De la noción de caudillo a la comprensión de un régimen. *Trabajo y Sociedad*, 15 (18), 345-348.
- Michi, Norma (2012), Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros. En Finnegan, Florencia (comp.). *Educación de jóvenes y adultos: políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Aique.
- Rigal, Luis y Sirvent, María Teresa (2008), Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento, Borrador (mimeo).
- Rodríguez, Lidia (1996). Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación* 5 (8), 80-85.
- Silveti, Jorge Luis (2013). La estructura productiva en la última etapa de hegemonía juarista 1995/2004. Saltalamacchia, Homero (comp). *Política y ciudadanía en*

Santiago del Estero. Cuadernos de investigación /3. Santiago del Estero: ANPCyT.

Torres, Rosa María (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 26 (1), 25-38.

Tranier, José (2013). La muerte en las aulas. *Perfiles educativos*, 142 (35), 167-185.

Vommaro, Gabriel (2006). Acá no conseguís nada si no estás en política. Los sectores populares y la participación en espacios barriales de sociabilidad política. *Anuario de Estudios en Antropología Social*. Argentina: Centro de Antropología Social-IDES, 161-178.