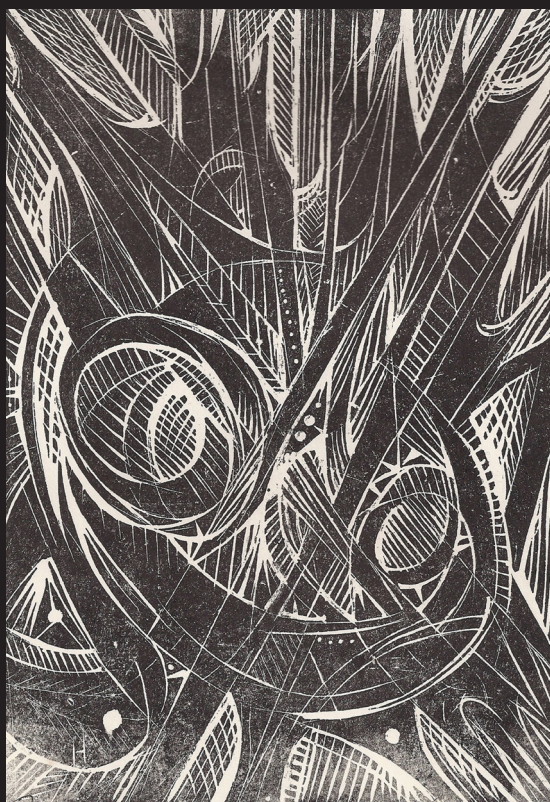


LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS COMO ESTRATEGIA PARA ENFRENTAR LAS DESIGUALDADES EN AMÉRICA LATINA

DE LAS POLÍTICAS A LAS PRÁCTICAS

Violeta Acuña-Collado y Roberto Catelli Jr.
Editores



Nueva
Mirada
EDICIONES

 Universidad de
Playa Ancha
Programa Disciplinario de Educación de Jóvenes y Adultos



LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS COMO ESTRATEGIA PARA ENFRENTAR LAS DESIGUALDADES EN AMÉRICA LATINA

DE LAS POLÍTICAS A LAS PRÁCTICAS

VIOLETA ACUÑA COLLADO / VIVIAN ASTUDILLO CÁRCAMO
FRANCIELE BUSICO LIMA / FRANCISCO CABRERA / ROBERTO CATELLI JR.
FLORENCIA FINNEGAN / FERNANDO FROCHTENGARTEN /
MARÍA ROSA GOLDAR / MARIÂNGELA GRACIANO / EDA LUIZ /
JORGE OSORIO VARGAS/ ROLANDO PINTO CONTRERAS/
GRACIELA CLOTILDE RIQUELME
FERNANDA OLIVEIRA RODRIGUES SILVA
LEÔNICIO SOARES / GUILLERMO WILLIAMSON
VERÓNICA VERGARA

Violeta Acuña-Collado y Roberto Catelli Jr.
Editores

Nueva
Mirada
EDICIONES


Universidad de
Playa Ancha
Programa Disciplinario de Educación de Jóvenes y Adultos



COMITÉ EDITORIAL
NUEVA MIRADA

Dra. Silvia López de Maturana Luna, Universidad Central de Chile
Dra. Carolina Poblete Gálvez, Universidad de Santiago, Chile
Dr. Alberto Moreno Doña, Universidad de Valparaíso, Chile.
Mag. Pablo Abufom Silva, Universidad de Chile.
Dra. Carla Chavarria Rojas, Universidad de La Frontera, Chile
Dr. Carlos Calvo Muñoz Ph.D, Universidad Abierta de Recoleta, Chile.
Dra. Rossana Godoy Lenz, Universidad de La Serena, Chile.

Este libro ha sido sometido a referato externo.

**La Educación de Personas Jóvenes y Adultas como estrategia
para enfrentar las desigualdades en América Latina**
De las políticas a las prácticas.

Varios autores

Violeta Acuña-Collado y Roberto Catelli Jr. / Editores

RIFEA. Red Internacional sobre Formación de Jóvenes y Adultos
Programa de Desarrollo Disciplinario de Educación de Jóvenes y Adultos
Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Playa Ancha

Nueva Mirada Ediciones
La Serena, Chile

Primera edición: Enero 2022
ISBN 978-956-9812-36-1

Imagen de portada: *Perspectivas I*. Grabado de Carlos Hermosilla, 1976.
Museo Universitario del Grabado - Universidad de Playa Ancha

Diseño y diagramación: Alejandro Abufom Heresi
abufom@gmail.com

Se permite la reproducción parcial de este libro, siempre que se mencione la fuente.

ÍNDICE

PRÓLOGO

MARIA CLARA DI PIERRO 7

PRESENTACIÓN

12

1. Los retos de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas
en tiempos pandémicos y de crecimiento
de las desigualdades sociales

VIOLETA ACUÑA-COLLADO Y ROBERTO CATELLI JR. 13

2. Las agendas internacionales y la debilidad del
compromiso con la epja: el caso de Guatemala

FRANCISCO CABRERA 21

LAS PROPUESTAS DE EDUCACIÓN POPULAR EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

31

3. Actualización conceptual y metodológica
de la posibilidad de la educación entre adultos

ROLANDO PINTO CONTRERAS 32

4. Educación popular en Argentina. Una mirada a
su trayectoria histórica, debates contemporáneos
y sus entretrejos con la EPJA

MARÍA ROSA GOLDAR 80

5. Itinerarios históricos de la Educación Popular en
América Latina : su círculo virtuoso de política,
cultura y pedagogías

JORGE OSORIO VARGAS 106

POLÍTICAS

126

6. El nivel secundario de Educación Permanente
de Jóvenes y Adultos en la Argentina. Contribuciones
y desafíos para la democratización de la educación

FLORENCIA FINNEGAN 127

7. Certificação de jovens e adultos no Brasil fora e dentro do cárcere: ampliação de oportunidades e a violação dos direitos educativos	
ROBERTO CATELLI JR. / MARIÂNGELA GRACIANO	156
8. La educación y formación para el trabajo: aportes a las áreas de conducción educativa, las políticas, la planificación y la intervención pedagógica	
GRACIELA CLOTILDE RIQUELME	197
9. Ideários imperiais de escola para adolescentes, jovens e adultos: o passado no presente	
LEÔNICIO SOARES / FERNANDA OLIVEIRA RODRIGUES SILVA	232

EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS 254

10. Necesidad de formación de profesores de Educación de Adultos en Chile: contrastes desde la experiencia	
VIOLETA ACUÑA-COLLADO	255
11. Redes pedagógicas y cooperación docente en educación de personas jóvenes y adultas en Chile	
GUILLERMO WILLIAMSON C. / VERÓNICA VERGARA	270
12. La evaluación educativa en las representaciones sociales de jóvenes y adultos participantes en la Modalidad Flexible	
VIVIAN ASTUDILLO CÁRCAMO	295
13. CIEJA Campo Limpo: uma escola a frente do seu tempo	
EDA LUIZ	319
14. Garantir direitos para brasileiros/as e imigrantes durante a pandemia: uma luta coletiva	
FRANCIELE BUSICO LIMA	334
15. Vivências da pandemia de Covid-19 em uma escola de EJA da cidade de São Paulo	
FERNANDO FROCHTENGARTEN	351
Sobre las autoras y autores	371

PRÓLOGO

MARIA CLARA DI PIERRO

Desde a década passada uma rede de cooperação entre docentes universitários e pesquisadores da educação com pessoas jovens e adultas de diferentes países do cone sul latino-americano vem sendo tecida com o intuito de intensificar o intercâmbio de experiências e conhecimentos, e fortalecer a formação de educadores que atuam nesse campo educativo. Impulsionada por alguns núcleos universitários dedicados aos estudos da educação entre pessoas jovens e adultas e à formação de seus educadores (com destaque para o Programa Disciplinario de Educación de Adultos de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile). Essa rede se soma a outras pré-existentes na região como o Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) e a Campaña Latino-Americana por el Derecho a la Educación (CLADE), com elas compartilhando o sentido de pertença à corrente da educação popular latino-americana e os objetivos de incidir nas políticas públicas nacionais e internacionais, ao mesmo tempo que nutrir o trabalho pedagógico cotidiano de equipes escolares e de ativistas engajados em processos formativos no seio das organizações e movimentos sociais.

No último biênio tais propósitos se tornaram ainda mais desafiadores, em virtude dos conturbados contextos políticos nacionais e deterioração das condições ambientais, mas sobretudo pelos impactos negativos da crise sanitária desencadeada pela pandemia de Covid 19, que aprofundou a estagnação econômica e as desigualdades socioeducativas e impôs o ensino remoto emergencial, dificultando ainda mais o acesso e permanência de jovens e adultos das camadas populares nos processos de formação.

Elaborada ao longo desse período, a coletânea de textos que compõem este livro expressa em boa medida a diversidade e riqueza dessa rede em constituição, e aborda uma multiplicidade de temáticas suscitadas pelo contexto regional atual. Nela se mesclam ensaios teóricos, estudos históricos, pesquisas empíricas e relatos reflexivos de experiências.

Jorge Osorio Vargas e Maria Rosa Goldar recuperam antecedentes, reafirmam a centralidade do pensamento de Paulo Freire, da pesquisa ação e da sistematização de experiências, e examinam a história recente da corrente da educação popular no continente e na Argentina, sublinhando suas reconfigurações contemporâneas. Ao reafirmar a vigência desse paradigma em transformação no presente, ambos autores convergem no reconhecimento de uma diversidade de concepções e práticas emergentes que convidam empregar o termo – *educações populares* - no plural.

O ensaio de Rolando Pinto Contreras também participa do debate epistemológico e teórico da pedagogia crítica da educação popular, examinando sob seus parâmetros ético-políticos as relações sociais que se estabelecem no interior das comunidades de aprendizagem entre adultos, e derivando critérios para a contextualização curricular e a avaliação.

O debate sobre as políticas públicas de educação de pessoas jovens e adultas (EPJA) é introduzido por Francisco Cabrera que, antes de pontuar as debilidades da governança dessa modalidade educativa na Guatemala, expressa a frustração com a estratégia de incidência em acordos internacionais – particularmente nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTÉAs) – cujos compromissos são insuficientemente monitorados e vêm sendo seguidamente descumpridos pelos países da região. Sua crítica é oportuna, considerada a proximidade da VII Conferência Internacional de Educação de Adultos, prevista para realizar-se no Marrocos em 2022, e convergente com as avaliações realizadas por organismos das Nações Unidas (UNESCO/UIIL, 2020) e pelas redes regionais (HERNANDEZ et al, 2021, p. 26).

A seção do livro sobre políticas e programas educativos com pessoas jovens e adultas recobre análises sobre diversos âmbitos – formação inicial de educadores, ensino secundário, qualificação para o trabalho, certificação em contextos de privação de liberdade -, em três diferentes países: Argentina, Brasil e Chile. Baseadas em estudos empíricos, as análises empreendidas por Violeta Acuña, Florencia Finnegan, Graciela Riquelme, Mariângela Graciano e Roberto Catelli Jr. reconhecem avanços e limitações nos subcampos das políticas educacionais acima mencionados, evidenciando sua interdependência com as macropolíticas educativas e socioeconômicas desses países do Cone Sul, e indicando o amplo espectro de intervenções em que a ação governamental se faz necessária e demanda maior prioridade à EPJA na agenda de políticas públicas. Aí se encontram pistas de como esse campo educativo pode vir a contribuir para a dinamização das economias nacionais e dos respectivos mercados de trabalho, para a redução das profundas desigualdades sociais e proteção dos direitos humanos, sobretudo o direito universal a uma educação de qualidade promotora do bem viver.

O último conjunto de textos da coletânea é constituído por relatos reflexivos de experiências narradas por seus participantes, marcados pela singularidade de contextos, atores e territórios.

Guillermo Williamson e Verónica Vergara compartilham com os leitores experiência bem sucedida em que instituições de ensino superior e organismos governamentais apoiam redes de autoformação docente voltadas ao desenvolvimento profissional coletivo que recobrem todo território chileno, conformando comunidades de aprendizagem. O texto complementa e oferece um contraponto à análise anterior empreendida por Violeta Acuña acerca da ausência de formação acadêmica inicial para as especificidades da EPJA, e demonstra como a colegialidade docente pode ancorar uma estratégia alternativa de formação em serviço de educadores, sempre que houver cooperação das universidades e apoio governamental.

Contribuindo para o painel sobre a EPJA chilena, Vivian Astudillo reporta estudo qualitativo de como pessoas adultas que frequentam uma unidade escolar da modalidade flexível percebem e valoram a avaliação externa por meio da qual é realizada a certificação de seus estudos.

Reconhecidos como experiências inovadoras de contextualização de currículos e flexibilização dos tempos e espaços escolares, os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs) da municipalidade de São Paulo (Brasil) estão presentes em dois relatos. Ex-diretora do Centro, Eda Luiz expõe o modelo de gestão democrática e os princípios pedagógicos que orientam o projeto de educação popular implementado há duas décadas na comunidade do Campo Limpo, em que grande parte da população vive em extrema vulnerabilidade social. Franciele Busico, por sua vez, relata como o CIEJA criado em 2015 no bairro de Perus, e conhecido por acolher uma numerosa comunidade de imigrantes haitianos, conformou um espaço de contenção da emergência social e assistência à comunidade durante a pandemia.

Provém também da metrópole paulistana a experiência analisada por Fernando Frochtengarten de resposta dos cursos de adultos de uma escola privada ao contexto pandêmico. Seu relato confirma que a escola de adultos cumpriu um papel protetivo no contexto de crise social aguda da pandemia, mas enfatiza a busca de meios de comunicação através dos quais fossem garantidos espaços de diálogo, expressão de narrativas e aprendizagens.

Na diversidade de temas enfocados, abordagens e escalas de análise, os quatorze capítulos reunidos nesse volume contribuem para a sistematização e intercâmbio de práticas formativas, para a avaliação e reorientação de políticas e programas educativos, e para a reelaboração da teoria pedagógica enraizada na experiência regional de educação entre adultos. Espera-se que sua leitura promova diálogos, suscite debates e aproxime novos interlocutores, adensando o entramado que conforma a rede de educadores e pesquisadores latino-americanos da EPJA.

REFERENCIAS

- Hernández Flores, Gloria; Letelier Gálvez, María Eugenia; Mendoza Ortega, Sara Elena (2021). *La situación de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en contexto de pandemia: resumen ejecutivo, recomendaciones, líneas estratégicas*. São Paulo: CLADE.
- UNESCO/UIIL (2020). *4º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos: não deixar ninguém para trás; participação, equidade e inclusão*. Brasília: UNESCO.

**LAS PROPUESTAS DE EDUCACIÓN POPULAR
EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS**

PRESENTACIÓN

LOS RETOS DE LA EPJA EN TIEMPOS PANDÉMICOS Y DE CRECIMIENTO DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES

VIOLETA ACUÑA / ROBERTO CATELLI JR.

Universidad de Playa Ancha, Chile
Red Internacional de Formadores de Educación
de Jóvenes y Adultos

En la Conferencia Internacional de Jóvenes y Adultos (CONFINTEA) realizada en Brasil, en el año 2009, en su declaración final (el Marco de Acción de Belém) afirma que “*las desigualdades cada vez mayores han pasado a ser rasgos predominantes de nuestra época*” y “*el aprendizaje y la educación de adultos son una respuesta fundamental y necesaria a los retos que afrontamos*”. El documento también enfatizó la necesidad de construir acciones decisivas para que la Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA) pueda avanzar y desempeñar su rol en la reducción de las desigualdades sociales.

Sin embargo, actualmente se observa un creciente avance de las desigualdades incrementada por la pandemia de COVID 19. En América Latina, en 2014, 7.8 millones de personas vivían en extrema pobreza; en 2019 eran 11.4 millones (PNUD, 2021). La precariedad del trabajo y el aumento de empleos temporales y sin ningún derecho laboral acecha a la mayoría de la población latinoamericana en la década de 2020.

El crecimiento de la pobreza combinado con la reducción de los derechos sociales también significa más dificultad para continuar sus estudios y lograr mejores condiciones para competir por

un lugar en un mercado laboral en creciente transformación y también crear nuevas opciones de desarrollo personal.

A 12 años de la última CONFINTEA, y ad portas de la próxima el año 2022, se tendrá que evaluar el avance de los compromisos de los estados para la superación de la pobreza y la reivindicación del derecho a la educación de todos y todas.

Así, este trabajo reúne un conjunto de artículos de especialistas latinoamericanos que analizan las condiciones para el avance de la EPJA en América Latina en los últimos años considerando las difíciles condiciones para su implementación. El libro está organizado en cuatro grandes temas relacionados con la EPJA: Las propuestas de educación popular en la educación de jóvenes y adultos; políticas y experiencias y programas en educación de jóvenes y adultos.

De manera introductoria, Francisco Cabrera analiza la debilidad de los compromisos en las agendas internacionales y define categóricamente que “El concepto de educación a lo largo de la vida es hasta ahora solo una consigna que parece caer en el vacío y perderse. Por ahora, solo es una utopía. Los compromisos asumidos en el marco de las agendas internacionales parecen haber perdido poder de incidencia y están convirtiéndose solo en formalidades no vinculantes”.

En la primera parte del libro las propuestas de educación popular en la educación de jóvenes y adultos son discutidas por tres autores que tienen fuerte vínculo con la educación popular en Chile y Argentina. Debemos destacar la particularidad de la educación popular en América Latina, considerando las luchas para la superación de la desigualdad y la necesaria transformación social.

El Dr. Rolando Pinto Contreras destaca que en la visión formativa con adultos es fundamental entender que su educación no es una cuestión de suplir la falta de ciertos saberes oficiales o de transferir conocimientos instalados y reproducibles en la acción formativa, sino que el reconocer que estos adultos, por muy jóvenes que sean, tienen experiencias de vida y conocimientos sobre cualquier ámbito del saber y del saber-hacer que se les quiera

informar o formar o perfeccionar. Esta existencia de saberes previos condiciona la calidad de la formación que se les propone, lo que obliga a que, al menos pedagógicamente, se rescate, valoren y problematicen esos saberes e integrarlos como aportes a su propia educación. Y esta situación en el proceso formativo configura la relación formativa que debe darse con estos sujetos en formación: se trata de constituir comunidades de aprendizaje entre pares, donde cada uno aporta sus niveles de avance cognitivos pero también la voluntad para construir comunitariamente nuevos saberes muchos más próximos al mejoramiento de la calidad de vida de todos los que en esas experiencias formativas participan.

María Rosa Goldar propone dar cuenta de la trayectoria histórica específica de la denominada educación popular latinoamericana en el contexto argentino. Al mismo tiempo busca explicitar algunos de sus debates actuales y –como correlato de ambas– cuáles pueden entenderse como sus principales entrelazamientos con la EPJA. La autora parte de una comprensión de la educación popular latinoamericana como noción conceptual que refiere a un conjunto de procesos educativos diversos que bajo esta común denominación se han ido construyendo como praxis educativa y como propuesta pedagógica con fuerte énfasis político, en función de intereses de sujetos populares y sectores subalternos de la sociedad. Sus procesos se han constituido tanto fuera como dentro del sistema educativo formal, contando con una diversidad y riqueza de experiencias que el artículo pretende explicitar.

Jorge Osorio Vargas describe e interpreta el ciclo contemporáneo de la Educación Popular latinoamericana de matriz freireana relevando la relación entre las propuestas de la Educación Popular, el desarrollo de los movimientos sociales y la generación de una cultura política - pedagógica sustentada en la producción intelectual de la investigación acción participativa y en enfoque de la epistemología de la acción desde los pasados años 1970 hasta la actualidad. El artículo concluye con la elaboración de una agenda de conversaciones e investigación para los y las educadores-as

populares para que desde el rescate de su memoria histórica contribuya a los desafíos pedagógicos y políticos de la educación latinoamericana.

La segunda parte del libro tiene como foco las políticas públicas para la educación de jóvenes y adultos en América Latina; los autores intercambian ideas, de manera crítica, algunas propuestas desarrolladas en Brasil y Argentina.

Florencia Finnegan reflexiona sobre diversos desafíos y complejidades que, desde la perspectiva de la democratización de la educación, se le vienen planteando al nivel secundario de la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) en la Argentina reciente. Retomando investigaciones desarrolladas por el Equipo de Educación de Jóvenes y Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional, y hallazgos de diversos estudios en este campo, se aborda un conjunto de temas y problemas vinculados con los procesos de expansión de la oferta y la cobertura del nivel, con la producción y apropiación de normativas, políticas y programas educativos en el contexto de las gestiones gubernamentales recientes, con la participación de actores estatales y de la sociedad civil en las propuestas e instituciones de nivel secundario de EPJA y con las articulaciones entre las ofertas de la Modalidad y la Formación Profesional. Concebida la Educación de Jóvenes y Adultos como históricamente destinada a sectores sociales subalternos y, por tanto, atravesada por fuertes asimetrías políticas y desigualdades sociales y educativas, el artículo se propone aportar algunas claves para pensar las implicancias que tienen las dimensiones abordadas para la ampliación o restricción de procesos de democratización de la educación.

Roberto Catelli y Mariangela Graciano analizan la propuesta de certificación para adultos basada en la aplicación de pruebas nacionales que permiten completar la educación básica sin tener que asistir a la escuela. En especial, analizan de modo inédito, la modalidad de evaluación específica del Examen Nacional de Certificación de Competencias para Jóvenes y Adultos (ENCCEJA)

para personas en situación de privación de libertad creada en 2013. Analizan los resultados obtenidos por los estudiantes en estos exámenes entre 2014 y 2018, a la vista de los microdatos de desempeño y perfil de los candidatos que realizaron las pruebas en este período. La pertinencia y relevancia de este examen para estos públicos se plantea como interrogante, a la vista de los resultados obtenidos por los candidatos.

Graciela Riquelme aborda el tema educación y formación para el trabajo. Define que al referir “para el trabajo” se está marcando la orientación de contenidos y saberes para el acceso, desempeño y desarrollo en el mundo del trabajo. El COVID 19 y la pandemia pusieron en evidencia la desigualdad estructural de los contextos locales y las provincias y han generado una ampliación de esas desigualdades, que sin duda afecta las condiciones de producción educativa en todo el sistema, y más aún interpela a las demandas de aquellas acciones orientadas hacia los adolescentes, jóvenes y adultos trabajadores. Otra dimensión clave que permea a la educación y formación para el trabajo es la estructura social y las necesidades educativas derivadas de los segmentos sociales y la realidades y contextos espaciales que condicionan los perfiles y situaciones de partida o llegada, es decir, posibilitan acceso y permanencia al sistema educativo y el logro de credenciales o certificados.

Leôncio Soares y Fernanda Silva recuperan la historia brasileña del siglo XIX para discutir cómo los ideales de escolarización de este público del pasado, cuando se mantienen en el presente, terminan obstaculizando la reducción de las desigualdades educativas.

En la tercera parte del libro, son narradas experiencias de propuestas de educación de adultos que pueden tener la capacidad de producir transformaciones significativas en contextos de crecimiento de las desigualdades y de políticas públicas que no logran cumplir su papel de crear las mínimas condiciones para el desarrollo de la EPJA.

Violeta Acuña realiza el estado del arte actual indica que la

formación de educadores en Chile para poblaciones adultas es casi inexistente, sin embargo, la educación formal de jóvenes y adultos es una realidad declarada en la Ley General de Educación y presente en el sistema educativo. Hoy es difícil definir un perfil del docente que se desempeña en esta modalidad educativa dada la multiplicidad de escenarios en que se desarrolla (docentes que trabajan en Centros de Educación Integral de Adultos, terceras jornadas o jornadas vespertinas, modalidad flexible, contextos de encierro, escuelas de segunda oportunidad, preparación para exámenes libres, etc.) Esta diversidad tensiona y complica a quienes piensan que formar un docente de licenciatura en EPJA no es posible. En este texto se plantea la necesidad de una formación específica para profesores de EPJA. Por una parte, se presenta un diagnóstico proveniente desde el análisis de los antecedentes que caracterizan la situación de EPJA en Chile y, por otra, un estudio cualitativo correspondiente a tres casos de estudio de docentes pertenecientes a diferentes instituciones, orientada a conocer sus motivaciones, sus sentidos pedagógicos, su rol como educadores, la percepción de sus alumnos, sus desafíos y las competencias que se requieren para trabajar en esta modalidad. El objetivo es relacionar la práctica pedagógica con el sentido de educar a jóvenes y adultos, comprender su complejidad y definir, dentro de sus conclusiones, algunas áreas de formación en un futuro profesor especialista en EPJA.

Guillermo Williamson y Verónica Vergara se refieren a las Redes Pedagógicas de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) impulsadas por diversos actores docentes de esta modalidad, desde el año 2006, que expresan dos cuestiones: las características propias de la autogestión y el autoaprendizaje cooperativo en el desarrollo profesional –y para muchos militante– de los educadores que buscan asegurar el derecho a la educación a lo largo de toda la vida. El capítulo –basado en las experiencias de los autores y de información recolectada en años– sistematiza y analiza críticamente el desarrollo de estas Redes en cuanto modalidades de comunidades autogestionadas de aprendizaje: una construcción pro-

pia social-pedagógica de los educadores de EPJA para desarrollarse y aprender afirmando y recreándola, reconstruyéndola política y pedagógicamente como un proceso formativo inclusivo, diverso, popular, creativo y cooperativo del sistema educacional. El objetivo es sistematizar, analizar y aprender de estas experiencias de una década y media de cooperación autogestionada de educadores de EPJA que puedan contribuir a una mejor concepción y praxis democrática de educación y sociedad.

Vivian Astudillo Cárcamo analiza la evaluación educativa en las representaciones sociales de jóvenes y adultos en el Programa de Nivelación de Estudios Básicos y Medios Modalidad Flexible ejecutado en la Universidad de Playa Ancha. A través de la metodología de investigación cualitativa se analizan los elementos que estructuran las representaciones sociales: actitudes, información y campo representacional, respecto de la evaluación a nivel general, proceso formativo y la situación particular de prueba.

Eda Luiz narra una otra experiencia de escuela para jóvenes y adultos en un barrio da la ciudad de San Pablo en que la población vive en una situación de fuerte exclusión social. Muestra como la construcción de un proyecto de base freiriana con participación de los estudiantes puede ser un camino para construir una escuela que haga sentido para los sujetos que son demandantes de atención.

Franciele Busico Lima narra la experiencia del Centro Integrado de Educación de Jóvenes y Adultos PERUS I (CIEJA PERUS I) creado en 2015, respondiendo a una antigua aspiración de la comunidad local y una enorme demanda de la región de oportunidades de estudios para jóvenes personas, adultos y personas mayores. Una de las características diferenciadoras del equipamiento, que fue planificado e implementado a medida que surgió la demanda a partir de 2016, es el servicio a la comunidad de migrantes haitianos que llegan a Brasil y se instalan también en el distrito de Perus, en la ciudad de San Pablo. Desde entonces, el plan de estudios y la organización escolar se han replanteado en función de la demanda de esta población migrante, que ya es más de un tercio del número

total de estudiantes en la escuela. El texto describe la intensidad de las acciones que el equipo escolar llevó a cabo durante la pandemia, con miras a garantizar el acceso a derechos y programas de ingresos y ciudadanía en general a los estudiantes. La autora muestra cómo no es posible pensar la educación de adultos sin considerar otros aspectos de la vida de las personas que no son los conocimientos escolares, más que son parte esencial del trabajo para concretizar el derecho a la educación.

Fernando Frochtengarten analiza las experiencias de algunas escuelas que ofrecen cursos de Educación para Jóvenes y Adultos en la ciudad de San Pablo, durante la pandemia Covid-19. Examina la transformación de las condiciones de vida del público de la EPJA y sus implicaciones para la permanencia en la escuela, que, a su vez, pasó al modelo remoto. Analiza el papel de la escuela en este nuevo contexto y las estrategias adoptadas por los equipos para continuar con su labor educativa y pedagógica. A partir de estas consideraciones, proyecta algunos de los desafíos que dejará para EJA la crisis social provocada por la pandemia y sugiere la revisión de temas históricos: el diálogo como principio político-pedagógico y el complemento de la atención presencial con balizas de modalidades de trabajo a distancia para la reorganización de las prácticas escolares en los tiempos venideros.

Los textos contienen aportaciones políticas y propuestas pedagógicas contribuyendo a garantizar el derecho a la educación de jóvenes y adultos. Sin embargo, en general hay escasa voluntad política de los gobiernos que no instalan en agenda las políticas para la educación de adultos y no invierten recursos suficientes para que se pueda concretizar soluciones que se saben posibles y viables con participación de Estado y de la sociedad civil en modelos que tengan como mirada la especificidad de sus sujetos y demandas. Hablamos de una educación que tiene como principio atender a la diversidad y garantizar procesos de inclusión de las poblaciones más pobres de América Latina, que tienen una variedad de experiencias, saberes e historias de vida que deben ser la base del diálogo para la construcción de una educación democrática y liberadora.

**LAS AGENDAS INTERNACIONALES Y
LA DEBILIDAD DEL COMPROMISO CON LA EPJA:
EL CASO DE GUATEMALA**

FRANCISCO CABRERA ROMERO

El conjunto de compromisos internacionales reconocidos sobre la educación de personas jóvenes y adultas, conocida como EPJA, a través del tiempo ha servido como un manual orientador para la implementación de políticas y acciones públicas de orden nacional y regional. Desde la primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA), celebrada en 1948, este espacio ha dado lugar a lineamientos que los Estados pueden acoger para configurar intervenciones propias.

Sin embargo, cada vez más se puede observar que los tomadores de decisión en materia de políticas educativas, en mejor de los casos, solo responden a situaciones coyunturales y emergentes, más que a una perspectiva de mediano y largo plazo.

El concepto de educación a lo largo de la vida es hasta ahora solo una consigna que parece caer en el vacío y perderse. Por ahora, solo es una utopía.

Los compromisos asumidos en el marco de las agendas internacionales parecen haber perdido poder de incidencia y están convirtiéndose solo en formalidades no vinculantes.

Los compromisos están siendo desconocidos sin que ninguna entidad internacional intervenga en favor de elevar el carácter mínimo y prioritario.

Quizá sea tiempo de explorar otras vías de avanzar hacia la educación a lo largo de la vida.

1. ¿ESTÁN SIRVIENDO PARA ALGO LOS COMPROMISOS INTERNACIONALES SOBRE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS?

La evidencia repetida a través de los últimos 25 años sugiere que no. En 1997 y 2009 se celebraron las CONFINTEA V y VI. Ahora solo parecen ser momentos coyunturales, que convocan un interés efímero.

El Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), por medio del Grupo de Incidencia en Políticas Educativas (GIPE), elaboró dos estudios regionales sobre los avances al respecto de los compromisos de la CONFINTEA VI, el segundo de estos se hizo en cooperación con la UIL-UNESCO. Los hallazgos se pueden resumir de la siguiente forma:

- En las instituciones públicas en general se maneja un concepto restringido de EPJA. En muchos casos limitado a la alfabetización y en otros demasiado inducida hacia la educación para el trabajo.
- En general existen marcos legales adecuados. En la mayoría de los casos los problemas y las limitaciones de la EPJA no obedecen a la falta de leyes.
- La mayor parte de programas no tiene destinatarios específicos, son ofertas educativas genéricas que no satisfacen adecuadamente las necesidades e intereses de las personas que se acercan a procesos educativos en la edad joven o adulta con la expectativa de resolver problemas concretos.
- Las lenguas originarias no están en la oferta regular y no hay en todos los casos una política sobre la lengua de enseñanza para personas adultas, esto a pesar de tratarse de una región sumamente rica en culturas, etnias e idiomas.

- Menos de la mitad de los países ha formulado o actualizado planes de acción después de la CONFINTEA VI. No obstante ser un compromiso y un paso básico para desarrollar acciones sustantivas de política pública.
- Las y los educandos, en la mayoría de los casos, no han tenido participación en la discusión de los planes nacionales, lo que implica que en buena medida se definen a nivel de la burocracia centralizada.
- Dos tercios de los países reportaron que están utilizando tecnología en los procesos de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas. Es un hecho relevante, aunque los informes gubernamentales no ofrecen detalles sobre el uso que se está dando a estos recursos.
- En el contexto de las estructuras del Estado hay una multiplicidad de instituciones involucradas, generalmente ministerios de educación y otros relacionados con el trabajo y la productividad. Hay también actores como gobiernos municipales o regionales además de entidades de sectores no gubernamentales (con base en CEAAL, 2012 y 2017).

Dos excepciones se pueden destacar en la región: República Dominicana y Bolivia. El primer caso es particular por el desarrollo de un plan nacional de alfabetización con carácter masivo y que está por llegar a los diez años de implementación continua, además de un proceso de reorganización de los programas de adultos que se conoce como continuidad educativa y que implica la institucionalidad del sistema educativo.

El segundo caso se debe a un trabajo continuado de 2006 a 2019, en el que se construyó toda una arquitectura programática que de forma consistente abrió oportunidades y convirtió lo que se conoce como «educación alternativa» en un campo de acción con cierto nivel de prioridad.

El resto de los países no ha podido mostrar cambios sustantivos, ni esfuerzos particularmente notables.

2. ¿QUÉ ESTÁ HACIENDO FALTA?

El hecho es que hay conferencias, compromisos y plazos, pero no hay consecuencias. Después de la CONFINTEA no hay mecanismos de interlocución a nivel nacional, ni regional. Parece que la idea de fondo es que el compromiso adquirido es suficiente razón para confiar en que empezarán a suceder los cambios. Pero no es así. Claramente los gobiernos viven en una realidad diferente de la que se escribe en los marcos de acción o en las declaraciones.

No hay rendición de cuentas. No se está estableciendo cierta periodicidad para que los gobiernos informen de las medidas tomadas o los pasos dados para que se conozca sobre los progresos que abren la expectativa respecto de la ampliación de las oportunidades o sobre los cambios en los programas y sus enfoques.

Entonces, no hay diálogo, no hay rendición de cuentas y no hay acciones. Entre la CONFINTEA VI y la VII (2022) habrán transcurrido 13 años, esto significa que el gobierno que llegue a informar de los avances será el tercero o el cuarto después de aquél que estuvo presente en la anterior y por lo tanto estará protegido por el argumento de que las autoridades anteriores no tomaron las medidas necesarias para avanzar sustantivamente. Pero que, «siendo un asunto prioritario para su administración, asumirán los nuevos compromisos que permitirán sentar las bases» (todo el tiempo se están sentando bases). Lo que, desde luego, nunca se podrá comprobar dado que no existen los mecanismos de diálogo, la rendición de cuentas, ni la verificación de lo comprometido.

3. ¿ESTÁ DISEÑADA LA CONFINTEA PARA FALLAR?

No hay duda de que sí. Está diseñada para fallar. Si no hay esquemas de participación social y si los organismos internacionales se enajenan de la acción de monitoreo y del asesoramiento a los gobiernos, es un hecho que no habrá resultados.

En la medida que en las esferas internacionales se alimen-

ta la idea de que los gobiernos siempre merecen consideraciones especiales y que no se les puede forzar a tomar medidas, estamos condenados a presenciar la repetición del círculo vicioso: conferencia-declaración-inacción-incumplimiento-nueva conferencia.

Las excusas son las mismas, es decir, ni siquiera se necesita usar la creatividad para encontrar excusas para no cumplir. A ver:

- las restricciones del presupuesto público, el déficit fiscal que hay que bajar, la caída de los ingresos, la prioridad por otros rubros, en fin;
- la atención urgente a las emergencias, crisis ambientales, desastres, rompimientos del orden constitucional y otros;
- la falta de interés de las y los adultos que prefieren trabajar que aprender;
- la falta de legitimidad de la sociedad civil que no representa a la totalidad de las visiones y los grupos.

Puede haber más. El caso es que la educación de personas jóvenes y adultas está relegada y no hay en el horizonte razones por las que esto podría cambiar.

Entonces, sí. La CONFINTEA se ha convertido en una efeméride que recuerda alguna buena intención y sobre todo la ilusión de un mundo en el que la educación sea entendida en un sentido más amplio que los límites de la escuela y estrechamente vinculada con la formas y condiciones de vida, con la organización de las sociedades, con la paz y en última instancia con la sobrevivencia de la humanidad.

4. LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS COMO HILO QUE ENTRELAZA LOS ODS

Ninguno de los ODS se puede lograr plenamente si no hay esfuerzos de educación en un sentido amplio (formal y no formal). Los 17 objetivos son imposibles de alcanzar y sostener en la me-

didada que no haya esfuerzos consistentes de educación hacia las sociedades, no solo información.

Si los ODS son entendidos solo como metas simbólicas, es posible que algunos de ellos sean alcanzados y, de hecho, superados, siendo que para algunos países son menos exigentes que para otros. Pero, se podría entender el conjunto de los ODS como un gran cambio paradigmático que sirve para provocar una nueva forma global de pensar la humanidad y actuar en consecuencia. Pero esto no va a suceder si no hay un enfoque educativo de fondo, que consiga colocar en perspectiva el tipo de interpretación que requieren los ODS. Si se trata solo de metas aisladas es una cosa. Si se trata de un cambio cultural, es otra. La educación de personas jóvenes y adultas tiene mucho que aportar en la segunda opción, en la primera, no hace falta.

5. EL CASO DE GUATEMALA, EN LA PARTE TRASERA DEL TREN

Guatemala tiene una situación preocupante incluso en comparación con otros países de la región. Algunos de los principales indicadores que describen esta situación son los siguientes:

- la tasa de analfabetismo absoluto en personas mayores de 14 años es de 19.19 % (INE. Censo de Población, 2018).
- La mayor parte de la población analfabeta corresponde a mujeres y en mayor número indígenas que comúnmente tienen mayor dominio de su idioma materno que del español.
- En 2020 los programas de alfabetización atendieron a 136,000 participantes, de un estimado de 1.9 millones de personas analfabetas.
- La distribución presupuestaria del Ministerio de Educación muestra una relación sostenida a través del tiempo en la que la educación de personas jóvenes y adultas (conocida como extraescolar) recibe menos del uno por ciento, es decir, que el subsistema escolarizado recibe el 99 %.

- Los programas de educación extraescolar atienden a una mínima parte de la población meta: en 2018, la matrícula en conjunto de estos programas apenas superó los 230,000 participantes, esto frente a un estimado de cuatro millones de niñas, niños y jóvenes de entre 15 y 29 años.
- El presupuesto destinado a educación no alcanza el 3 % de PIB, generalmente oscila entre el 2.6 y el 2.9 %.
- El promedio de escolaridad de los guatemaltecos es de 5.6 años (Censo 2018). Y hay grandes sectores de población que no han concluido la escuela primaria.

Estos números esbozan la situación de la educación y muestran parte de una realidad de enormes contrastes y brechas agravadas por las condiciones derivadas de la pandemia.

5.1 LOS PROGRAMAS DIRIGIDOS A LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Guatemala tiene una cobertura muy limitada en los programas de educación de personas jóvenes y adultas. Pero, además, el sistema escolarizado deja por fuera a una gran cantidad de niñas, niños y, sobre todo, jóvenes. La población que queda al margen de la escuela regular se convierte en potencial participante de proceso no escolarizados cuando llegan a los 15 años.

Sin embargo, el nivel de atención de los programas no escolarizados es extremadamente bajo. Solo una mínima parte de personas son atendidas. Esto obedece a la falta de prioridad que se ha dado a estos programas que deviene de la falta de conocimiento al respecto de los equipos que tradicionalmente dirigen la política educativa.

Los programas existentes son los siguientes:

a. Dirección General de Educación Extraescolar

La Dirección General de Educación Extraescolar (DIGEEX) reporta los siguientes datos:¹

- Programa de Educación de Adultos por Correspondencia (PEAC), ofrece primaria acelerada;
- Por medio del Programa Modalidades Flexibles para la Educación Media, se atienden los ciclos básico y diversificado.
- Programa Centros Municipales de Capacitación y Formación Humana (CEMUCAF), proporciona cursos libres de formación técnica laboral, en el marco del emprendimiento y la formación humana.
- Programa Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo (NUFED), ofrece educación del ciclo básico, trabajando con las familias de forma conjunta.
- Programa Nacional de Educación Alternativa (PRONEA), el cual facilita servicios educativos extraescolares para desarrollar competencias para la vida, con énfasis en la educación virtual. Implementa primaria acelerada, el nivel medio ciclo básico y ciclo diversificado, a través del Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Productividad y Emprendimiento, así como la formación continua, la certificación de competencias laborales y el repositorio de recursos.

Estos programas, en su conjunto, muestran una cobertura educativa con los siguientes datos:

Tabla 1. Cobertura neta por programa y distribución por sexo

Año	Población atendida	Hombres %	Mujeres %
2015	76,860	43.3 %	56.7 %
2016	82,995	41.1 %	58.9 %

1. DIGEEX. Ministerio de Educación. <https://digeex.mineduc.gov.gt/digeex/>

2017	78,128	40.5 %	59.5 %
2018	53,648	40.9 %	59.1 %

Fuente. DIGEEX, MINEDUC, Informe GRALE, 2018.

La distribución por grupo étnico muestra que entre las y los participantes de los programas, el 23 % es indígena, el 76 % es no indígena y un 1 % no se identifica.

Tabla 6. Distribución de la cobertura por programas 2015-2018

PEAC	NUFED	Modalidades Flexibles		CEMUCAF
Primaria	Básico	Básico	Diversificado	Cursos libres
8.0 %	40.9 %	6.7 %	0.5 %	44.0 %

Fuente. DIGEEX. MINEDUC, Informe GRALE, 2018.

b. Educación escolarizada para personas jóvenes y adultas

La educación que ofrece el sistema escolar se conoce como *educación por madurez*, para significar que se trata de personas cuya edad supera las edades establecidas para los niveles educativos regulares del subsistema escolar. Se ofrece en dos momentos: nocturna o fin de semana.

La cobertura de este programa es la siguiente:

Tabla 3. Población atendida en educación por madurez

Año	Población atendida	Hombres %	Mujeres %
2015	214,436	54.7 %	45.3 %
2016	209,945	54.5 %	45.5 %
2017	208,288	54.5 %	45.5 %
2018	179,700	54.2 %	45.8 %

Fuente. DIGEEX. MINEDUC, Informe GRALE, 2018.

c. Alfabetización

Es el Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA) que fue creado en 1985 con la finalidad de atender el analfabetismo de personas jóvenes y adultas, a partir de los 15 años. Desde entonces ha conseguido avances modestos y en correspondencia con el financiamiento que recibe.

Cuenta con programas en 17 idiomas indígenas y en español. Trabaja sobre la base de personas voluntarias que son capacitadas y alfabetizan a grupos no mayores de 12 personas, a cambio de lo cual reciben una retribución económica muy modesta.

Esta institución fue creada por la Constitución Política de la República, de manera que su permanencia en el tiempo es casi segura. Coordina con el Ministerio de Educación, aunque no depende de este, se gobierna por medio de un comité integrado por representantes gubernamentales y de sectores no gubernamentales.

5.2. LA POBRE INSTITUCIONALIDAD Y LOS PASOS QUE VAN UNO HACIA ADELANTE Y OTRO HACIA ATRÁS

A pesar de estar en la parte trasera del tren, la institucionalidad de Guatemala no parece darse cuenta del enorme costo social que tiene la falta de oportunidades.

En el período 2016-2019 el Ministerio de Educación tomó la decisión de avanzar en la configuración del subsistema de educación extraescolar y alternativa, previsto en la ley desde 1991. Se crearon programas y se amplió la cobertura, especialmente se puso énfasis en el desarrollo de programas a distancia.

También se creó el Viceministerio de Educación Extraescolar y Alternativa llamado a encabezar el subsistema. Con la colaboración de entidades como la DVV International se celebraron congresos internacionales que aportaron un marco teórico general y se facilitaron convenios de cooperación con entidades similares de otros países de la región.

Con la colaboración de la UNESCO se creó un marco con-

ceptual para la educación extraescolar y una estructura institucional y programática como avances hacia lo que podrían ser un subsistema sólido y rápido crecimiento.

Sin embargo, la administración de gobierno que inició en 2020 suspendió todos los planes y redujo nuevamente la educación extraescolar a los parámetros tradicionales. Incluso, en el marco de la pandemia estuvo paralizado como todo el sistema educativo y lejos de potenciarlo para aprovechar sus ventajas en un escenario de impedimento para actividades presenciales, lo que se hizo fue reducir los programas a distancia o semipresenciales y se les establecieron las mismas medidas que al subsistema escolar. Es decir, todo un contrasentido. De manera que los progresos que se consiguieron en cierto momento se vieron truncados muy rápidamente.

De este modo, la institucionalidad para la educación de personas jóvenes y adultas sigue como siempre, minimizada y marginalizada por el propio sistema educativo. Mientras los millones de jóvenes y adultos, potenciales participantes, siguen esperando.

ACTUALIZACIÓN CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA DE LA POSIBILIDAD DE LA EDUCACIÓN ENTRE ADULTOS

ROLANDO PINTO CONTRERAS

FORMULANDO UN PROBLEMA CONCEPTUAL

Desde hace casi 40 años que hemos venido planteando la necesidad de hablar de educación entre adultos¹, cuando nos referimos a procesos formativos de jóvenes adultos y de adultos, en general. Y ello porque en la visión formativa con adulto es fundamental entender que su educación no es una cuestión de suplir la falta de ciertos saberes oficiales o de transferir conocimientos instalados y reproducibles en la acción formativa, sino que el reconocer que estos adultos, por muy jóvenes que sean, tienen experiencias de vida y conocimientos sobre cualquier ámbito del saber y del saber-hacer que se les quiera informar o formar o perfeccionar.

Esta existencia de saberes previos condiciona la calidad de

1. Nuestra tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, obtenido en la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica) en el año 1979, titulada “La Educación de Adultos en América Latina. Estudio comparativo de tres casos nacionales: Chile, Perú y Venezuela”, es la primera aproximación conceptual a este planteamiento de la “educación entre adultos”, me basaba en el descubrimiento de los saberes populares en las experiencias políticas de procesos reformistas políticos en América Latina; posteriormente, en el año 1986, escribí un análisis comparativo entre una Pedagogía de Adultos, en un sentido clásico, y una Pedagogía entre Adultos, este análisis fue publicado en CREFAL, México en ese año; finalmente, en el año 1989, publiqué un pequeño librito como apoyo a los cursos de capacitación de HACER, una ONG Costarricense, y que titulé: “Educación entre Adultos”. Algunas estrategias metodológicas y curriculares para la formación de educadores de adultos”.

la formación que se les propone, lo que obliga a que, al menos pedagógicamente, se rescate, valoren y problematicen esos saberes e integrarlos como aportes a su propia educación. Y esta situación en el proceso formativo configura la relación formativa que debe darse con estos sujetos en formación: se trata de constituir comunidades de aprendizaje entre pares, donde cada uno aporta sus niveles de avances cognitivos pero también la voluntad para construir comunitariamente nuevos saberes muchos más próximos al mejoramiento de la calidad de vida de todos los que en esas experiencias formativas participan.

En esta propuesta hay varias dimensiones pedagógicas y socio-epistemológicas que debieran resolverse o considerarse en la planificación de los proyectos de formación con adultos, entre otros aspectos aquí señalamos cuatro que nos parecen más relevantes para la actualidad nacional, en este tipo de Educación: la comprensión de la naturaleza epistémica-social del adulto en formación; el ciclo del conocimiento que debiese realizarse en la formación entre adultos; la dimensión ética-política y social que se reconoce en la legitimidad individual y comunitaria del otro; y la gestión del conocimiento y de los ejes de la formación entre adultos.

A estas cuatro dimensiones nos referiremos en el desarrollo de este texto.

1. LA EDUCACIÓN ENTRE ADULTOS COMO COMUNIDAD DE SUJETOS EPISTÉMICO SOCIALES

En América Latina las prácticas de educación popular con propósitos organizacional de los sectores populares, tienen ciertas características estructurales que le van dando identidad.

- En primer lugar, la importancia que adquiere la realidad territorial y temporo/situacional, como problema cognoscible o posible de conocer por los actores que la viven. Esta impor-

tancia radica en el carácter condicionante para la liberación popular que tienen los territorios en que se han instalado, por lo general espacios físicos precarios y siempre carentes de servicios básicos, tanto en los territorios urbanos como rurales; y también, que son territorios que guardan historias sociales y culturales de pobreza y explotación, a veces, la mayoría, de parte de las clases dominantes, y otras de parte de las políticas de discriminación y exclusión que aplican los gobiernos nacionales.

- De aquí entonces la necesidad que tienen las acciones de educación popular de asumir el carácter opresivo que tienen esos espacios y esos tiempos en que viven. La investigación acción participativa se ha transformado en la estrategia formativa en que el adulto popular en formación, no sólo aprehende del develamiento de su la realidad, sino como desafío para su transformación, por los actores que aprehenden el nuevo conocimiento transformativo Se trata de una aprehensión crítica transformadora de la realidad opresiva y carente.
- En segundo lugar, el aprendizaje sobre la propia concepción y realidad ontosocial de sujeto cognoscente oprimido; se descubre en la formación-investigación como un actor popular situado, pero con historia en su proceso de aprehensión de su realidad. Todos los autores latinoamericanos que se adscriben a posiciones críticas² coinciden en la necesidad del conocimiento crítico como un apoyo a los actores populares que deviene en los procesos formativos, sujetos críticos revolu-

2. Son muchos en la historia del pensamiento social crítico latinoamericano que debiesen ser citados; sin embargo, para los efectos de este texto los remitimos a mi libro *Pedagogía Crítica para la Educación Pública. Una propuesta pedagógica que surge de las prácticas de educación popular en América Latina*, en proceso de edición y en el Capítulo I, hacemos una interesante selección de Filósofos, Sociólogos y Pedagogos Críticos Latinoamericanos que han aportado al desarrollo de un pensamiento revolucionario para la educación crítica latinoamericana. Entre otros, A. Salazar Bondi; E. Dusserl; O. Fals Borda; B. De Sousa Santos; P. Freire; M. R. Mejía, entre muchos otros.

cionarios. Y en esto, la investigación/acción formativa, como estrategia de desarrollo del sujeto crítico y como herramienta de involucramiento de lo académico con el mundo popular, pareciera ser un rasgo pedagógico común.

- En tercer lugar, las propuestas de proyección liberadora o potenciadora de una conciencia crítica transformadora, que surge de la práctica de reflexionar la realidad y poder actuar sobre ella, no sólo como objeto aprehensible sino como acción de cambio, es un contenido estratégico de las acciones de formación/educación popular. De aquí la importancia que adquiere el trabajo académico no sólo al momento del aula presencial tradicional, sino que sobre todo en la continuidad de la acción formativa, vinculándola a la necesidad de organizar a los movimientos sociales que luchan por cambiar la realidad.
- Un cuarto rasgo estructural que destacamos, tal vez lo más significativo que muestran las experiencias de educación popular, es la emergencia de un pensamiento socio-político crítico-emancipador, que en esta y en otras publicaciones nuestras, hemos llamado una epistemología del sur, precisamente con el propósito político de destacar el aporte teórico fundamental que desarrollan los movimientos sociales populares cuando en sus rebeliones y reivindicaciones hacen emerger programas de acción, alternativos a los oficiales. Éstos últimos sustentados, hasta ahora, por las clases dirigentes y dominantes de América Latina capitalista.

Con la mirada puesta en estos rasgos derivados de las experiencias de educación popular, nos surge la necesidad de instalar una cierta inteligencia social crítica, asentada en una reflexión teórica que discrimine entre lo propio y lo ajeno en la educación latinoamericana; una inteligencia que al vincularse a la acción de asumirnos en lo propio con los sectores populares de nuestra región, genera la posibilidad histórica y cultural de una epistemo-

logía socio-cultural para la educación entre adultos para América Latina. Ahora, los fundamentos de este paradigma educativo entre adultos, se organizan pedagógicamente en los siguientes ejes de acción formativa:

A. LA EDUCACIÓN ENTRE ADULTOS ES UN PROCESO INTERSUBJETIVO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO NECESARIO PARA EL CAMBIO

Aquí hay un concepto proveniente de los Filósofos Críticos Latinoamericanos³, que ha sido acogido como natural por el pensar y el hacer de las experiencias de educación popular en América Latina; este concepto tiene que ver con la construcción social del sujeto en formación y que en las prácticas de educación popular ha significado construir sentidos y realidades en el diálogo, intersubjetivamente. Sus maneras comunitarias de desarrollarse son la instalación de relaciones sociales más igualitarias y solidarias. Y este es un rasgo que también observamos cómo común en la tradición comunitaria que domina en la vida cotidiana de las/los latinoamericanas/os. Se trata casi como una práctica transversal a cualquier sociedad o localidad territorial, el sujeto siempre se construye en la interacción con los otros, el sujeto no puede pensarse sin otro que lo contiene y lo reconoce, más aún, el conocimiento se valida en la acción comunicativa familiar, entre pares, en relaciones de identidad común y de confianza.

En América Latina el nombre es muy importante y ello se expresa en el lenguaje de respeto hacia el “DON” y la “DOÑA”.

3. En una publicación paralela que estamos realizando con la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y que hemos titulado: “Pedagogía Crítica para la Educación Pública de Calidad. Una propuesta que surge de las prácticas de educación popular latinoamericanas”, nos extendemos en mostrar e identificar los principales planteamientos antropo filosóficos de varios intelectuales recientes y pasados de América Latina, entre otros: los peruanos J.C. Mariátegui y A. Salazar Bondi; los argentinos R. Kusch y E. Dussel; los brasileros M. Gadotti y D. Saviani, etc. Ver Capítulo I de ese texto nuestro, en prensa.

El apellido es la pertenencia, pero el nombre es la mismidad; de ahí que, en el sujeto se establece una relación entre su “yo” y su “mi”, lo cual obedece a una relación dialéctica. El sujeto siempre está en un movimiento de doble articulación, ser conciencia de sí, de su individuación, de su subjetividad y, a la vez, voluntad de intersubjetividad, de expresar su yo, de trascender los límites de su determinación y tener voluntad de mostrarse, de objetivarse, para ser valorado, reconocido, estimado.

A nuestro entender, el sujeto en su relación intersubjetiva⁴ no se reduce ni se instrumentaliza exclusivamente en el reconocimiento comunitario; incluso en ese reconocimiento él aspira a ser distinguido por su particularidad, por su habla, por su movimiento. Se podría afirmar, que se potencia en sus diferentes contenidos y facultades, en su cognición, su emocionalidad y su acción para la transformación, pero siempre autoafirmando en lo próximo: su familia, sus pares, sus seres afectivos, con los miembros de su experiencia vital/organizativa.

Es por esto que, concordando con Zemelman (1998), cuando él señala que la instalación del sujeto latinoamericano es siempre un conocimiento de sí, pero a la vez, es también conciencia y voluntad con los otros, se está aceptando que el individuo es en cuanto él **está en y con los otros**.

El sujeto **está**, lo cual alude a su instalación en el mundo (cognición y pensar); no obstante, su estar deviene en **ser**, lo cual supone acción de apropiación de su estar en el mundo (del horizonte de lo posible, deviniendo en lo determinado/indeterminado del ser en el mundo). Esta existencia, planteada como necesidad de vivir, de experimentar, de convivir, nunca se realiza de manera aislada e individual, se potencia en su conocimiento y goce cuando el sujeto comparte, comenta, comunica con los otros y lo otro. Otro que puede ser histórico, que debería ser contextual y presencial.

4. J. Habermas. (1988). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomos I y II. Taurus Humanidades, 2ª Edición. Madrid (España), pág. 172.

Se trata, entonces, de la instalación diferenciada de una paradoja de ser en sí mismo pero sólo en y con el reconocimiento de los otros. En efecto, en todas las experiencias de pedagogía crítica popular, ya sea a nivel micro (al interior del aula), meso (a nivel de la Unidad Escolar o del taller o de la organización social) o macro (ya sea en el ámbito comunitario, local o regional); hay una doble dimensión psicosocial que es necesario retener: por un lado, la capacidad que muestran los educadores o agentes formadores de asumir su subjetividad histórica y organizacional, buscando lo diferente, lo alternativo, lo nuevo, pero en su función externa asumida. Y, por otro lado, el profundo compromiso de incluir a sus eventuales educandos en una acción de progreso, pero todavía con el temor de mostrarse ante éstos con su propia dramaturgia y contradicción personal o social y, por tanto, siempre, buscando su afirmación en los otros, no generando las condiciones de autonomía desde la individualidad, sino que siempre desde la propia experiencia colectiva de educarse entre sí.

La necesidad de comprender esta relación dialéctica de la intersubjetividad, en que estar **con los otros** no es anularse como individualidad, sino que un desafío personal de colocarse como parte del mundo, que es común y diverso para todos los participantes de la experiencia formativa, es todavía un rasgo que hay que valorar y profundizar, en las prácticas formativas de educación entre adultos, donde quiera que ellas se institucionalicen.

De esta forma, la propia existencia del sujeto epistémico-social popular se constituye con **el** otro y con **lo** otro, ser y estar implican, necesariamente, **un ser y estar en y con el mundo local**, concreto, cotidiano, del cual provienen los sujetos de la formación. Comprender esto es asumir que la conciencia, personal e histórico-social, es, en la acción formativa, una conciencia comunitaria.

B. LA CONCIENCIA CRÍTICA SE CONSTRUYE EN LA ACCIÓN PEDAGÓGICA COMUNICATIVA ENTRE ADULTOS

El punto de partida es entender que la conciencia humana solo deviene en crítica cuando la individualidad se vuelve intersubjetiva. La orientación comunicativa que se deriva de lo anterior, es que todo lo vivencial, lo experiencial, se constituye en actos del habla. Actos que no son abstracciones sino contenidos comunicativos que se encaminan siempre en la relación con los otros, superando los deseos de protagonismo personal para instalar una capacidad de transformar la realidad a través de la acción comunicacional. Aunque muchas veces tales actos solo quedan en el ámbito del discurso y de la aspiración, más que como efectividad de la acción comprometida en la palabra.

Y esto es, tal vez, otro rasgo importante que nos muestran la totalidad de las experiencias formativas de educación popular⁵. Ellas son claros modelos de que el lenguaje comunitario no se agota en la palabra pública oralizada, sino que, sobre todo, es un campo infinito de potencialidades de sentidos y de voluntades de acción, hasta donde los silencios son significados y sugerentes para la acción afectiva o volitiva que implica la instalación de una práctica educativa entre actores o sujetos reconocidos y legitimados entre sí.

Se trata, entonces, de resignificar la realidad como significante en tanto ésta constituye una multiplicidad de significados posibles y construibles. Por eso es vital incorporar formas de pensamiento que permitan esta operación y no se encierren en los límites de lo constituido en el discurso formativo establecido en los Programas oficiales.

En estas experiencias de educación popular, la construc-

5. Particularmente, las experiencias que se desarrollaron en América Latina durante la época de las dictaduras militares, dónde siempre se procuró silenciar las expresiones y la palabra popular y se clausuraron los espacios públicos de convivencia cotidiana.

ción del lenguaje en la acción formativa, va generando códigos comunicacionales inclusivos entre los participantes de esa experiencia; y ello les permite a los agentes interventores y a sus miembros, expandir o ampliar el horizonte de su pensamiento y, con ello, cambiar la pedagogía y el currículo.

La colocación y apropiación del lenguaje popular crítico, supone una permanente **“necesidad de mundo y el decir mismo de esa necesidad”**⁶, pero donde todo lo que acontece en la vida comunitaria debe ser comunicado, ya que es una necesidad de la convivencia cotidiana, de la afirmación del ser parte de, de ser reconocido como, el de proyectarse en el lenguaje sobre y en sus usos posibles de cambio.

C. EL SUJETO LATINOAMERICANO QUE SE FORMA EN EL DIÁLOGO, ASPIRA A LA AUTONOMÍA, PERO SIN ROMPER SU RELACIÓN COMUNICATIVA CON EL AGENTE INTERVENTOR

¿Cómo abordar el mundo de la vida que se construye con estas experiencias, de tal manera de posibilitar que el sujeto participante de ellas se pueda emancipar de su fragmentación y de su unidimensionalidad personal? Sólo descubriendo en su acción formativa entre iguales la fuerza para su autonomía. Veamos esta afirmación con detenimiento crítico.

Lo primero es entender el proceso formativo que se da, en cualquier experiencia de educación entre adultos, como una posibilidad de construcción cognoscitiva crítica, esto es: como comprensiones y significados de realidades sociales y culturales situadas, que comparten educadores y educandos. En cuanto tal, son acciones que van ampliando horizontes de posibilidades de comprensión histórica, de sentidos de actualidad y de construcción de lenguajes y formas de relaciones sociales más humanas y equitativas.

En segundo lugar, son aprendizajes de lecturas colectivas

6. H. Zemelman. (1998). *Sujeto: Existencia y Potencia*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Barcelona, pág. 123.

de hechos vividos o conocidos en el relato oral de transformaciones concretas (anecdóticas) de la historia, en la medida que van instalando nuevas formas de comprensión de la propia experiencia y de la apertura a lo inédito que construyen con ellas. Entonces, el mundo de la vida que van instalando son nuevas formas de actualizaciones humanas en tanto conciencia de sí, de la trayectoria de sus vidas y de la necesidad de confiar en su acción colectiva.

En tercer lugar, van ampliando el horizonte de su propio pensamiento. Se trata de ir aprendiendo la dialéctica de la relación entre cierre y apertura, entre conciencia y voluntad, entre discurso y práctica, lo que en definitiva les permite la re-instalación de cada uno de ellas/os como propietarios de su mundo, de su vida y, en cuanto tales, como potenciadores de su propia aventura personal y colectiva; pero también su proyección situacional, hacia otras realidades, otros espacios, otros mundos, en fin, otros lenguajes-acciones.

Esta perspectiva de construcción cognoscitiva y activa es, a nuestro juicio, avanzar hacia el conocimiento de lo propio y, en cuanto tal, admitir que un conocimiento riguroso de esa experiencia formativa, es derivar de ella una nueva existencia y potencia al conocimiento auténtico de lo que somos como diversidad latinoamericana. Incluso en ese mismo pensar lo nuestro y lo propio de las culturas latinoamericanas, es una manera no subordinada de formarse intersubjetivamente⁷.

En las experiencias de educación popular crítica, se instalan en su desarrollo la necesidad de entender a los sujetos populares involucrados en ellas, como actores individuales o colectivos

7. Aparte de Zemelman, que todavía está en una definición metodológica para abordar esta reflexión/investigación, lo más importante que conocemos a este respecto es la Comisión Teoría Crítica en las Ciencias Sociales de CLACSO y que entre otros nombres, están: E. Lander, Fco. López y R. Escudero. Ver: "La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas".

que viven problematizadamente sus respectivas realidades, que están situados en un mundo contradictorio y complejo. Son sujetos que actúan, pero sobre todo que buscan actuar transformativamente en sus personas y vivencias colectivas/comunitarias.

No se trata de darle un valor exponencial a estas experiencias y darle una legitimidad para todo lo latinoamericano, pero ellas muestran maneras, estrategias y realidades de ser y estar en el mundo de la vida latinoamericanos y, en cuanto tal, procura objetivarlas y desentrañarlas, para trascender sus propios límites y pasar de lo conocido a lo desconocido⁸.

En este transitar hacia la existencia misma de los sujetos latinoamericanos, que es conciencia y conocimiento a la vez, que es capacidad de colocarse ante el mundo, abriéndolo a los múltiples contenidos que desafía la apropiación de la realidad, la búsqueda de lo inédito; se comienza a entender la voluntad hacia la posibilidad de descubrir sus potencialidades de autonomía.

2. EL CICLO DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN ENTRE ADULTOS

Es un lugar común en el análisis de la educación con adultos el reconocer que un factor determinante para la calidad de los procesos formativos, es la relación pedagógica entre los sujetos que participan y de éstos, con el proceso de producir conocimientos significativos para la vida, el desarrollo de esos sujetos participantes y para el mejoramiento de sus ecosistemas que los envuelve. Sin embargo, en la tradición de los Programas Oficiales de Formación de Adultos, ambas relaciones simplemente no funcionan o no se consideran. Son muchos los ejemplos y los estudios que muestran esa realidad. Entre otros errores reiterados, citamos como ejemplos generalizables:

8. H. Zemelman. (1998). Op.cit. pág. 143

- la concepción del adulto como un educando desescolarizado y cuya actualización significa transferirle los contenidos de los Planes y Programas de Estudios Oficiales, diseñados y desarrollados con visión de niños o jóvenes regulares;
- la destinación de docentes que han sido formados para atender niños y jóvenes en escolaridad regular;
- concepciones psico-pedagógicas y curriculares que no entienden lo que es el aprendizaje de adultos;
- juicios de menoscabo y minusvalía intelectual de los adultos (es común encontrar conceptos peyorativos dedicados a los eventuales educandos adultos: incapaces para el aprendizaje complejo; estreches de visiones trascendentes del conocimiento teórico; actitudes ingenuas; limitados y cortoplacistas en sus reflexiones; en fin, cosificados en su cotidianidad de dominados y de pobres);
- visiones de profecías del bajo rendimiento o aprovechamiento de los educandos adultos, con respecto a la calidad de los saberes oficiales que se les destinan;
- en fin, las consecuencias históricas de estos errores es la inexistencia de políticas públicas que cambie el paradigma del educando adulto como un educando des-regularizado en su formación humana.

Para avanzar en ese cambio paradigmático debemos reconfigurar el “Ciclo del Conocimiento” en la Educación entre Adultos. El Ciclo del Conocimiento funcional al modelo tradicional de la Educación de Adultos es la socialización-adaptación del educando a un supuesto sistema epistemológico, estimado como socialmente legítimo y oficial, por parte de las clases dominantes:

- al pensamiento lógico-lineal sobre determinado en la sociedad capitalista;
- al lenguaje escrito y oral oficial, reconocida como el uso correcto del idioma materno;

- a los valores y tradiciones normadas legal e institucionalmente en la sociedad nacional;
- En fin, a las funciones y momentos gnoseológicos que dan como resultados un tipo y calidad de conocimientos, valores y comportamientos legitimados como oficiales y organizados fragmentadamente en las disciplinas del saber hegemónico del educando. Estas funciones y momentos se refieren principalmente a un ciclo vinculatorio entre la acción de enseñar y aprender los conocimientos que se enseñan. La manera como se organizan en la acción formativa estas funciones y momentos, constituye el Ciclo del Proceso de Conocimiento en la Educación de Adultos tradicional.

Todas las evidencias empíricas, muchas provenientes de la investigación psico-educativa⁹ o socio-educativa¹⁰, otras de reflexiones sobre prácticas formativas como “formador de formadores”¹¹, muestran que no existen los aprendizajes estandarizados.

9. Nos referimos a la multitud de estudios sobre la comprensión del aprendizaje y el tipo de estrategias de aprendizaje, para lograr buenos resultados académicos que han realizado muchos psicólogos del aprendizaje en todo el mundo y que sostienen reiteradamente que el aprendizaje es una motivación individual y se vincula a los intereses cognitivos particulares de cada educando. Entre otros estudios, recomendamos ver los realizados desde una perspectiva comparativa entre lo que sucede en España o Europa y lo que acontece en algunos países latinoamericanos, particularmente en Argentina y Brasil, que desde la Universidad Complutense de Madrid, en un equipo coordinado por el Profesor José Luis Pozo.

10. Entre otros estudios recomendamos ver, los realizados por el Profesor Carlos Díaz, de la Universidad del Valle (Colombia) que desde la mirada de B. Bernstein, ha avanzado a la comprensión de la sobre determinación de las capacidades cognitivas de los estudiantes, según sus capitales y códigos culturales y sociales provenientes del medio social al que pertenecen. Ver Página web de Universidad del Valle.

11. Entre otras reflexiones que nos parecen relevantes y que se han mostrado en algunos Congresos Internacionales de Educación, recomendamos ver: Anales de la Asamblea Mundial de Educación, realizada en Chile en el año 2005 y coordinado por AMSE. Extractos de este evento se publicaron en la *Revista Pensamiento Educativo* N° 46 y 47, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2009.

zados, ni logros cognitivos homogéneos, en los procesos formativos. Se pueden repetir procedimientos de enseñanza similares y relaciones pedagógicas entre educadores y educandos, relativamente parecidas. Entonces, ¿qué hace la diferencia con la Pedagogía entre Adultos?

La diferencia la hace el tipo de proceso cognitivo que se instala en la acción formativa. Es decir, el énfasis que le da el educador a cada momento de la formación cognitiva, según el desarrollo crítico de cada ciclo del conocimiento educativo; en la educación entre adultos se enfatiza la producción de conocimientos nuevos y significativos para el desarrollo integral de los educandos, y para el mejoramiento de la vida y de la proyección de la felicidad para las familias, comunidades, poblaciones o sociedades que se nuclean en torno a la formación de sujetos epistémico-sociales situados.

Lo anterior significa que la inclusión equilibrada, armónica y oportuna de cada disciplina del saber oficial, instalado en los Planes y Programas de Estudio Oficiales, debe organizarse como un proceso flexible de graduación y contextualización de acuerdo a la lógica del interés, la pertinencia y el rescate de los aprendizajes autóctonos previos, que tienen los educandos adultos sobre las temáticas o asignaturistas que se le ofrecen. No se trata de repetir contenidos formalizados, sino que descubrir los sentidos que ellos tienen para las prácticas sociales, productivas y culturales en que el educando adulto está inmerso.

De esta manera, los saberes clasificados como saberes oficiales necesarios y obligatorios, deben organizarse como subordinados a los saberes y curiosidades cognoscitivas o activas que traigan los educandos adultos desde sus prácticas vitales.

De esta manera también, el peso curricular que adquieren los saberes emergentes determina y condiciona el proceso cognitivo que se desarrolla en el ámbito físico y temporal de la formación.

Hay ciertas fuentes del conocimiento que adquieren legitimidad cuando el educando adulto las manifiesta, por ejemplo,

el sentido histórico-situacional que tienen ciertos contenidos; las contextualizaciones de otros contenidos, con respecto a la realidad vivida; reflexiones basadas en la experiencia y, sobre todo, sentidos de utilidad social que tienen ciertos contenidos (valores, conocimientos y comportamientos) para la vida concreta. Esto determina que en una pedagogía entre adultos se enfatiza aquel ciclo del conocimiento que favorece la construcción social de los aprendizajes.

Desde el punto de vista curricular, este ciclo cognoscitivo asume las siguientes características pedagógicas, en las prácticas de formación que se desarrollan:

- a) Si las fuentes del conocimiento comunitario y epocal son la base de la organización curricular, entonces el momento del **rescate y problematización de los aprendizajes previos de cualquier tema o problema que tengan los educandos, se constituye en el momento inicial del ciclo del conocimiento** en la formación. En este caso, los conocimientos cristalizados universales y los intereses y las características socio-culturales individuales del sujeto, entendiéndolo que él es siempre un producto social, se subordinan al momento del rescate de los aprendizajes previos. Este momento para la pedagogía entre adultos tiene dos objetivos transversales: aumentar la autoestima y la confianza del educando en su capacidad de mostrar que sabe y, por otro lado, posicionar la curiosidad de aprender del educando en una perspectiva de interés epistemológico frente a cualquier tema o problema que les preocupa.
- b) A partir de ese momento se avanza a la **producción de conocimiento social y humanamente necesarios y útiles**, y ello significa plantear esta producción como una búsqueda del nuevo significado para una realidad temática o un problema de realidad que se vincula a la enseñanza del conocimiento instalado.

- c) El tercer momento del ciclo crítico del conocimiento es recurrir a la fuente del conocimiento disciplinario universal, ya sea apoyado por la investigación bibliográfica, el apoyo de Internet o de otras formas tecnológicas o la propia prescripción problematizante del docente a cargo. Se trata de un momento gnoseológico en que lo importante es **transferir conceptos y procedimientos** ya instalados en los textos y los programas oficiales de las asignaturas, pero con sentido de aplicabilidad social del mismo. Se trata, entonces de una transmisión problematizadora/indagativa del conocimiento instalado. Este saber transferido apoya directamente a la complejidad del conocimiento producido, pero también a su profundización gnoseológica. Está, entonces, el cuarto momento del Ciclo del Conocimiento entre adultos que se educan entre sí y que corresponde a la **aplicación/transformación del conocimiento producido**; corresponde al aprendizaje con proyección social y humana y en cuanto tal, debe ser focalizado en su efecto humano/social. Aquí el nuevo conocimiento supera al instalado y lo transforma en una nueva búsqueda de significados, que retoma el ciclo en un movimiento dialéctico espiral, de nuevas situaciones gnoseológicas de mayor complejidad y amplitud en su construcción multidisciplinaria. Por último, está el momento transversal que debe acompañar a todo el Ciclo del Conocimiento y que debe apoyar a los sujetos en formación y a sus docentes, correspondiente a la **evaluación del proceso formativo en sí**. Y aquí necesariamente el educador de adultos debe entender que la evaluación es un instrumento que ayuda al educando, no para obtener un promedio, sino para ir comprendiendo en la formación su progreso cognitivo y humano, así como identificar su aporte a la producción cognitiva y activa del grupo curso o círculo de cultura o grupo de aprendizaje social. Se entiende, entonces, la evaluación como un dispositivo pedagógico para el educando, el docente debe

procurar organizar las intervenciones evaluativas en el calendario temporal y espacial de la formación, como una actividad permanente y recurrente.

Este ciclo del conocimiento así entendido trae como corolario la generación de un adulto “con aprendizaje autónomo”, que es capaz de seleccionar los contenidos para su formación que contribuyan positivamente a su desarrollo individual y social. Su capacidad de autonomía le permite seleccionar críticamente los saberes que le interesa profundizar o complejizar; valorar los conocimientos, valores y comportamientos que le interesa adoptar para mejorar su práctica socio-productiva y su vida familiar y comunitaria; significar los aprendizajes que, en última instancia, le van a ayudar a su progreso intelectual, así como escoger las herramientas de todo tipo que le permitan transformar su realidad personal y social.

3. LA RESPONSABILIDAD Y EL COMPROMISO ÉTICO POLÍTICO Y SOCIO-CULTURAL QUE SE ASUME CON SU FORMACIÓN ENTRE PARES

Cuando un adulto latinoamericano decide asumir la condición de sujeto inacabado y descubre la formación/educación como una posibilidad de ampliar su horizonte de pensamiento y acción, deviene en conciencia transitiva y, en cuanto tal, se despiertan una serie de inquietudes y curiosidades en relación a su situación de vida, pero también en la calidad de los aprendizajes que requiere para mejorar esa misma situación de vida. En este dominio de inseguridades, la acción formativa se transforma en un fin estratégico que le va a permitir desarrollar su conciencia crítica y su acción transformadora.

Una formación de este tipo es lo que en América Latina conocemos como “educación como práctica de la libertad”, es decir, una educación que genera en el educando adulto una posibilidad

de potenciarlo como un sujeto con autonomía que conscientemente puede optar por su transformación/emancipación individual y social. Esta situación deviene así en una condición ética y estética del acto de educarse (Freire, 1997).

Sin embargo, lo ético en la educación popular latinoamericana ha significado aceptar una serie de prácticas de vida comunitaria que se expresan en relaciones y valores consuetudinarios que se originan en las prácticas comunitarias, organizacional laborales o socio-políticas, que enmarcan al eventual educando adulto y que se constituyen en saberes propios y cuyo contenido son las vivencias cotidianas y las reflexiones que sobre ellas desarrolló ese educando. Se trata de una vivencia “pragmática trascendental”¹².

En la tradición de algunas prácticas pedagógicas populares, que principalmente se han desarrollado con comunidades rurales, con sindicatos de trabajadores urbanos y rurales y con organizaciones de pobladores vecinales y campamentos urbanos de América Latina, este saber emergente que aportan los eventuales educandos adultos, conlleva significaciones éticas fundamentales. Sobre todo en aquellas comunidades o barrios en que el componente étnico es importante, la ética que se instala es una práctica necesaria que regula las relaciones sociales al interior de la formación y corresponde a la vivencia de valores tales como: la solidaridad, la colaboración, el trabajo en equipo, la integración familiar y comunitaria, la complementariedad y la construcción colectiva de sentidos y significados.

Por otro lado, en la tradición comunitaria de los pueblos latinoamericanos predomina la concepción ética de que el valor

12. Tomamos esta calificación de Karl Apel, filósofo alemán miembro de la Escuela de Frankfurt, contemporáneo a Habermas, que hace una distinción muy afortunada entre la herencia teórica Kantiana y la pragmática trascendental apuntando con ella a las prácticas morales que se generan en la convivencia cotidiana de las asociaciones populares. Ver al respecto: Apel, K.O. (1997). *Discurso y Comportamiento*. Editorial Tecnos, Madrid; y también Dussel, E. (Compilador, 1994). *Debate en torno a la ética del discurso de K. Apel*. Siglo XXI, México.

es la “sabiduría de lo que se debe hacer”¹³ para alcanzar el bien común en la vida concreta y cotidiana.

Y este “saber que se vive como comportamiento y sentido comunitario, que genera su propia organización pedagógica-curricular” (Pinto R., 2008) tiene varias connotaciones en las experiencias formativas que conocemos en la educación popular-crítica de América Latina y expresan orientaciones éticas para la formación. Veamos algunas de estas prácticas formativas:

- **Saber organizar la acción pedagógica sin relaciones sociales ambiguas, autoritarias y competitivas**

La acción pedagógica popular rompe con la dicotomía que organiza el contenido de la formación ambiguamente, esto es con la separación de teoría y práctica, entre conocimiento y realidad, entre pensamiento y acción. Al mismo tiempo, también rompe con las relaciones sociales y culturales de las sociedades oficiales estratificadas de América Latina y que muestran una estructura de funcionamiento de inclusión/exclusión de los sujetos individuales y sociales, según sus vínculos con el poder dominante. Y van instalando en su reemplazo lo que es común en la convivencia comunitaria popular: vivir con principios y valores que constituyen la existencia misma de su cotidianidad.

13. Como un fortalecimiento de esa ética que instalan estas experiencias, recomendamos profundizar en los estudios andinos que ha realizado la Universidad Bartolomé de Las Casas, en la ciudad de Cusco, Perú, y para los estudios mayas-aztecas sería importante recurrir a la producción bibliográfica e investigaciones del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM. La expresión que aquí se transcribe la tomamos de J. Estermann, (1998). *Filosofía Andina. Estudio Intercultural de la Sabiduría Autóctona Andina*. Editorial ABYA YALA, Cusco, Perú, pp. 22 y ss.

- **Vivir en relaciones de correspondencia o de unidad de pares**

Vivir en coincidencia de propósitos e intereses en el ser y estar comunitario, corresponde a la responsabilidad colectiva de mantener y mejorar la calidad de esa convivencia comunitaria y ello debe expresarse en el sentimiento de ser miembro reconocido y en la identidad de los “olores y los hedores comunitarios”. Por tanto, esa empatía de la “correspondencia” se sigue expresando sinérgicamente en la acción formativa; este efecto sinérgico entre formación y comunidad es lo que hace que toda experiencia educativa popular tiene ritos y actividades de iniciación que van afirmando la identidad y apropiación de la acción formativa de parte de aquellos que efectivamente participan. Esta situación de membresía horizontal, define que lo que se incluye como vivencia comunitaria en el currículo, es responsabilidad de todos vivirlo como una tarea de todos.

- **Vivir en relaciones de complementariedad**

Es reconocer la diferencia individual y sociocultural que genera habilidades y capacidades que se pueden complementar en la vida comunitaria y en la educación, como una práctica de integración armónica de todos los miembros comunitarios. Esta complementariedad se vive como “actitud colaborativa” espontánea de los miembros voluntarios de una comunidad para emprender cualquier acción de beneficio comunitario, entre otras, la mejor educación para los hijos de la comunidad y para ellos mismos.

- **Vivir en relaciones de reciprocidad**

Es vivir con amabilidad y siempre aceptando y acogiendo al otro. Esta reciprocidad se vive como un proceso de integración normativa de cada educando y su familia al ciclo de formación res-

pectivo. La incorporación de un nuevo sujeto o participante en la formación supone un ritual de iniciación grupal o de saludo de bienvenida, que compromete el respeto a lo común y que inspira a las relaciones humanas en todos los ámbitos del hacer, incluso con lo que sería el sentimiento de trascendencia. La reciprocidad se expresa entonces en las múltiples formas de colaboración e intercambios equivalentes que se negocian o se establecen como relaciones de la convivencia formativa comunitaria.

Estos valores sirven también como códigos de identidad e inclusión para todos los participantes de las experiencias educativas populares críticas que conocemos. En el fondo, son códigos que de manera tácita protegen la calidad de membresía a educadores y educandos presentes en el aula, como también a sus familias y todo el entorno comunitario. Esta complicidad en la mantención y en el ejercicio de estos códigos éticos de membresía, emerge siempre como valores permanentes para la convivencia colectiva comunitaria.

- **Vivir la ciudadanía con responsabilidad social y compromiso ético con el otro.**

En la totalidad de las prácticas formativas populares, centradas en estos valores, estos se destacan como partes de la formación “cívica” de los eventuales educandos; se trata de instalar con ella relaciones de horizontalidad, donde predominan las actitudes de amabilidad, de hospitalidad, de sacrificio, de generosidad y de solidaridad en la vida más amplia. Esta manera de vivir lo ético-social en la convivencia comunitaria cotidiana, en el acto educativo se posiciona como una invitación para el encuentro entre iguales, que manifiestan en la cotidianeidad sus actitudes de confianza y de respeto hacia el otro, sin discriminar ni sobre la posición y situación social, cultural o étnica en que cada uno está siendo. Se trata entonces de una práctica moral fundada en el respeto y el desarrollo de los Derechos Humanos y en una propuesta de

convivencia cívica centrada en una democracia participativa y abierta al diálogo político con los sectores populares.

- **Pero también se viven las relaciones conservadoras**

La manera de vivir los valores en el ámbito familiar y comunitario, a veces conlleva, en algunas comunidades indígenas, por ejemplo, ciertas prácticas conservadoras de vivir la pertenencia y, en tales casos, se tiende a reproducir en los programas de formación que se realizan en tales contextos, un cierto temor al cambio o al mejoramiento de esas prácticas ancestrales. Pues bien, el pedagogo de adultos no debe subordinarse a estas tendencias conservadoras, sino que debe problematizarlas para que en la conversación educativa se analicen y se superen. Entre otras manifestaciones de estas prácticas conservadoras, señalamos:

- a) Las reglas de conducta para las nuevas generaciones son basadas en los patrones culturales experimentados por los padres o mayores de la comunidad. En este sentido, la experiencia vivida se constituye en un mecanismo regulador de la convivencia cotidiana y ello se introduce como contenido a la formación de la tradición cultural.
- b) Por lo general, la conducta individual se vincula a la predicción de su destino en el mundo familiar y religioso comunitario. Es común observar el fatalismo que inculcan los adultos como explicación a ciertos fracasos de los jóvenes: problemas sociales, fracasos escolares, drogadicción o dependencia, etc. Son situaciones que se aceptan como el destino del pobre o de la mala suerte.
- c) Es notoria la disposición popular hacia la conservación del orden comunitario y el predominio de lo normativo por sobre la dramatización individual. Algunos estudios sobre los

“campamentos urbanos”¹⁴ y sobre los “asentamientos campesinos”¹⁵, muestran con claridad esta tradición organizacional y ética; incluso el colectivo puede estar contra el Estado Nacional y, en su lucha, postular hasta la destrucción del mismo, pero al interior del colectivo hay un orden y una disciplina solidaria fundamental. Lo mismo se puede observar en las actuales manifestaciones étnicas que reivindican tratamientos diferenciales como pueblos con posesiones materiales ancestrales en varios países de América Latina, aquí la lucha por la propiedad de la tierra predomina por sobre el interés económico productivo del bien común nacional, del cual participan otros importantes sectores populares¹⁶. El hecho que toda actuación individual debe estar guiada por una conciencia social de bien común, a veces la reivindicación de grupos particulares puede ser una defensa corporativa que va contra ese bien común y que, en el caso de América Latina, la necesidad de constituir un proyecto revolucionario común, ha significado subordinar el bien común a estas reivindicaciones individuales, aunque sean expresiones de colectivos sociales minoritarios. La necesidad de conversar sobre estas subordinaciones es, sin duda, un trabajo crítico de los educadores situados en el medio popular latinoamericano.

- d) Lo importante es entender que todas estas manifestaciones conservadoras e individualistas de algunos componentes socio-culturales del mundo popular latinoamericano, deben ser

14. Sobre la significación cultural, social y política de los “campamentos urbanos” recomendamos ver: E. Castells (1982) *La cuestión urbana en América Latina*. Fondo de Cultura Económica, México.

15. Algunos excelentes estudios que se refieren a la función cultural de los “asentamientos campesinos” son: Solon Barraclough y M. Fernández; Liliana Barría y María Edy Ferreira; Boris Falha; etc.

16. Sobre el tema de las luchas “indígenas” en América latina recomendamos revisar: J. Bengoa (1997); Congreso de indigenismo y política en América Latina (1996).

conversadas pedagógicamente y no excluirlas de la convivencia educativa. Se trata entonces, de continuar trabajando en la necesidad colectiva de integrar la diversidad y la diferencia y a respetarnos en nuestra alteridad, de manera armónica pero siempre crítica emancipadora. Comprender esta dimensión ética y llevarla al ámbito educativo, pareciera ser un desafío epistemológico y axiológico importante para la Educación entre Adultos.

En el reconocimiento y análisis de estas prácticas morales y su tratamiento crítico en la educación, surge la posibilidad de una “ética de la liberación del oprimido”¹⁷, que vincula la comprensión axiológica con la comprensión epistemológica de los factores que influyen en América Latina para la resistencia al cambio y, lógicamente, su consideración abre posibilidades reales de que algunos cambios educativos, como los que realizan algunas de las experiencias innovadoras que conocemos en América Latina¹⁸, se viabilizan cuando optan en su gestión académica-curricular, por la participación de las organizaciones comunitarias que las sustentan en el territorio y en el tiempo de la formación y desarrollan en sus relaciones pedagógicas una propuesta ética de liberación de los oprimidos.

La “Ética de la Liberación del Oprimido”, sistematizada y profundizada por Enrique Dussel, significa pensar una ética-social que favorezca el desarrollo crítico de las prácticas comunitarias ancestrales, procurando distinguir en ellas los rasgos que afirman la perspectiva de abrirse a la liberación de los oprimidos de América Latina. Los principales rasgos de esta propuesta son:

17. Ver Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y la Exclusión*. Editorial Trotta, 2da. Edición, Madrid.

18. Nos estamos refiriendo en concreto a 15 experiencias innovadoras en educación que hemos seleccionado y analizado, que aparecen publicadas en el libro de nuestra autoría: *Un Camino que encuentra su rumbo*.

- a) La ética de la liberación se sitúa en la perspectiva de hacer justicia y ofrecer posibilidades de igualdad a los dominados, aquellos a quienes se les ha negado su palabra y se les ha instrumentalizado en la explotación capitalista.
- b) Se concibe la relación de liberación de los pobres como una metafísica de “alteridad”: cualquier hombre/mujer no es sólo un ejemplo de la humanidad universal, sino que debido a su libertad es un ser de heterogeneidad y distinción radical. La exigencia moral más fuerte es la del otro para ser incluido a la totalidad social.
- c) Es también una teoría del conocimiento que permite comprender la exterioridad del otro mediante la experiencia cotidiana del encuentro, la proximidad y el diálogo.
- d) Es el grito del oprimido por la justicia y la inclusión de sus derechos en la convivencia de la totalidad social; en esa lucha se construye la praxis de la liberación, la que en última instancia es siempre: legitimidad de la relación cara a cara con el otro; superación de las relaciones de dominación y construcción de un nuevo orden social en donde el oprimido pueda vivir como una persona original y diferente en igualdad con los otros¹⁹.

Pues bien, una propuesta de Educación entre Adultos significa optar por este compromiso ético-social, de esta manera cuando tomemos las decisiones sobre la organización de los programas de formación, tengamos claro la pregunta sobre los sentidos ético-sociales que le queremos imprimir a esa formación y debemos, en consecuencia, situarnos en el contexto histórico actual, en el que nos desarrollamos en América Latina. Continuamos viviendo los intereses sociales y humanos dominantes en nuestras sociedades de capitalismo subdesarrollado y periférico.

19. Ver sobre estas características de la Ética de la Liberación, el excelente resumen que elabora Hans Schelkshorn, “Discurso y Liberación: un acercamiento crítico a la “Ética del Discurso” y a la “Ética de la Liberación”. En: E. Dussel (compilador, 1994), op. cit. pp.11 a 34.

En efecto, en casi la totalidad de las experiencias educativas con adultos, que se realizan sistémicamente en los diversos países de América Latina, continúa vigente la moral kantiana y la mayoría de nuestras sociedades nacionales adoptan este paradigma dominante más por omisión de reflexión y de conocimiento de sus educadores, que porque efectivamente se opte racionalmente por él. De esta manera sigue orientando a la educación el fuerte proceso normativo y enmarcante clásico del imperativo moral universal y categórico, que sigue postulando que el hombre tipo es el sujeto moderno y racional, el ciudadano que es funcional al modelo económico y social del capitalismo vigente. Este enmarcamiento corresponde a la función normativa privada de cada individuo, pero como es una acción estructurada para todos los integrantes de una sociedad determinada, entonces el contenido de él es un propósito transversal de la organización pedagógica y curricular, en la educación nacional de nuestros países, ahí incluida las ofertas de educación de adultos. Y adquiere este carácter paradigmático porque la organización de las prácticas formativas en los temas y contenidos transversales de la formación, oscilan entre propuestas con posibilidades más socializantes y hasta modelos educativos que abren espacio formativo para sujetos autónomos, en su búsqueda de sentidos ético-sociales y político-humanistas para sus mundos vitales.

La Educación entre Adultos supone, entonces, un compromiso cognoscitivo y una acción consecuente del educador para desarrollar actitudes críticas, comportamientos solidarios y formas no discriminatorias ni de exclusión al relacionarse con el otro. Se trata de un cambio de visión educativa, en que no sólo luchamos por la liberación de formas de opresión en el aula, sino que en la formación entre adultos procuramos instalar en el pensamiento, en el lenguaje cotidiano y en las formas de relacionarse con los demás, estas prácticas de lucha anti opresión y pro liberación del oprimido.

La comprensión inicial de este apartado afirmaba que toda

acción educativa es intencionada; estas intenciones tienen que ver con opciones pedagógicas y curriculares que implican influir sobre:

- El tipo de conductas o comportamientos individuales y sociales que se aspira a desarrollar en los educandos;
- El tipo de convivencia social que se aspira a instalar en el país o en la región o en la comunidad o en la escuela y entre las familias que la constituyen;
- Los énfasis valóricos, culturales y epistemológicos que se quieren privilegiar en las relaciones societarias o familiares;
- Las estrategias pedagógicas y curriculares que adopta el sistema educativo específico, para instalar estos comportamientos, esas relaciones sociales y esos valores, en los educandos específicos que asisten a la formación.

Cada uno de estos efectos supone la responsabilidad compartida de educadores y educandos de tomar una u otra orientación, pero la práctica de comprometerlos con la ética-social de la liberación de los oprimidos, nos obliga a ser consecuentes: las prácticas educativas entre adultos deben ser “comunidades de enseñanza-aprendizaje”, dónde el énfasis de quién asume cada una de estas funciones en el momento de la formación, implica conversar y reconocerse cada uno en sus aportes pedagógicos específicos.

En relación a los sujetos involucrados, la relación enseñar y aprender, los sujetos interactúan e intercambian conocimientos, procedimientos y búsquedas de nuevos conocimientos y la enseñanza se alterna según el aporte novedoso o de profundización cognoscitiva que se instala en la formación. El aprendizaje es un acción inherente del sujeto crítico e innovador, que busca transformar su curiosidad ingenua o inicial o común, en una curiosidad epistemológica; por tanto el aprendizaje es siempre una función rotativa de actores en interacción.

Todos enseñamos y aprendemos en la comunidad del Pro-

grama de Formación. Y ello es así, porque todos los que integramos esa comunidad somos sujetos que tenemos claridad en nuestros intereses de aprendizaje y en nuestras necesidades de desarrollo personal y social.

La condición de sujeto adulto está dada, justamente, por la conciencia que tenemos de los intereses y necesidades que nos impulsan a actuar (entre otras a aprender).

De aquí la importancia de la comunidad de aprendizaje en torno a un ámbito del saber. Cuando queremos “estudiar educación”, por ejemplo, es que nos interesa conocer sobre los saberes esenciales que nos dan identidad para ser educadores o docentes y estamos conscientes de la necesidad de aprendizajes que requerimos para serlo.

Uno no es educador por accidente, sino porque tenemos ciertos saberes, valores y compromisos epistemológicos, éticos y pedagógicos que nos permiten ser educadores. Lo mismo es válido para cualquier profesional que se forma en la Universidad o en la vida social y laboral. El ámbito del saber y el hacer disciplinario, nos transforma y nos da identidad profesional.

4. LA GESTIÓN PEDAGÓGICA Y CURRICULAR EN ACCIONES DE FORMACIÓN ENTRE ADULTOS

Las prácticas pedagógicas de educación entre adultos y en ellas, la toma de decisiones operacionales que debe adoptar el educador para avanzar en la formación de un sujeto epistémico-social crítico, situado en América Latina o en Chile, en particular, tienen que ver directamente con los saberes y temas pedagógicos que concretizan en la institución o centro de formación y en el aula las relaciones pedagógicas entre adultos. Estos **saberes pedagógicos**²⁰, son entre adultos en la medida que los organizamos como

20. Al respecto recomendamos revisar tres fuentes bibliográficas distintas que se refieren al mismo concepto pero desde perspectivas indagativas diferentes: 1) Aristizábal, M. (2006). “La categoría saber pedagógico una estrategia metodológi-

un conjunto de conocimientos prácticos que permiten identificar el ser y el quehacer propio de un profesional que llamamos y reconocemos como educador situado.

El educador situado es el que maneja su disciplina específica o su área de conocimiento disciplinario, hasta el punto de lograr entusiasmar al otro para que aprenda e inicie su autoformación, intersubjetivamente, y en tal proceso, se constituya en actor de su propia construcción epistemológica, psicológica y social, al mismo tiempo que contribuye con otros al mejoramiento y transformación de las relaciones de poder y de producción socio-cultural y económica, más humanas y justas en la sociedad, territorio o comunidad que lo referencia.

En el devenir anterior, los saberes pedagógicos se refieren, entonces, a los dominios cognoscitivos o dispositivos pedagógicos que posee un profesional preparado para formar a otros en situación de pares o de colaboradores en la formación colectiva, lo importante es distinguir, al margen de cualquier cientificismo pedagógico, que sin conocer teórica y empíricamente estos saberes, él siempre estará limitado en sus decisiones técnico-formativas que le hacen impactar en la formación de otros.

En términos generales, cuando estos saberes pedagógicos son aplicados por un educador crítico, se refieren a ámbitos de la práctica pedagógica que obligan al educador a tomar decisiones en la organización del currículo, en los énfasis didácticos de la enseñanza y en la orientación estratégica para lograr aprendizajes significativos en sus eventuales educandos, tanto a nivel aula como de la institución educativa.

De esta manera aplicar en la práctica de educación entre

ca para estudiar la relación pedagogía, currículo y didáctica. En: Revista Electrónica *Itinerante*, N° 4, Popayán, Colombia, pp. 43-48; 2) Mejía, M.R. y Awad, M.I. (2004). *Educación Popular Hoy, en tiempos de globalización*. Ediciones Aurora, Bogotá (Colombia). Pp. 81-172; y 3) Pinto Contreras, R. (2007). "Los saberes pedagógicos necesarios para el desarrollo de una educación de calidad con equidad." En: *Perspectivas Educativas*, N° 2, Facultad de Educación, UMCE, pp. 81-94.

adultos estos saberes, es lograr que el educador y el educando se empoderen²¹ de la gestión del conocimiento, de la organización curricular-metodológica, de las estrategias de enseñanza más adecuadas para lograr en los adultos en formación aprendizajes significativos para su vida o su función socio-productiva. La realización de las propuestas de formación requiere que el educador sea un profesional atento y preocupado con la participación de sus eventuales educandos adultos, en la organización de esos saberes pedagógicos.

Los ámbitos de la práctica que requieren decisiones reflexionadas y asumidas por el educador de adultos, son principalmente tres: el referido al ámbito de saber organizar el currículo como una realidad o un dispositivo cultural y epistemológico-ético contextualizado; el segundo ámbito es saber lograr aprendizajes significativo del adulto en formación, de tal manera que el impacto transformador que debe alcanzar el conocimiento aprendido, en el entorno socio-cultural y productivo-económico de ese educando adulto signifique un mejoramiento de la calidad de vida de ese educando situado; y el tercer ámbito es la comprensión crítica de la didáctica, en tanto que estrategia de comunicación y diálogo que permitan lograr aprendizajes críticos emancipadores en los educandos adultos.

En esta perspectiva, las decisiones didáctica-metodológicas que contribuyan más apropiada y pertinentemente a la realización de una docencia atenta a la transformación epistemológica del acto de formar, procurando incorporar dispositivos modernos a la formación entre adultos. Para los efectos particulares de este apartado, cada uno de estos ámbitos corresponderá a un punto específico de profundización:

21. Entendemos el “empoderamiento” como el saber-poder que tiene un profesional, en nuestro caso el educador de adultos, para tomar decisiones efectivas que organizan el proceso formativo y que además, tiene autonomía teórica y práctica como para atreverse a ser formador de otros adultos. Ver: Pinto Contreras, R. (2012), op. cit. Introducción del texto.

4.1. LAS DECISIONES SOBRE LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO COMO REALIDAD CULTURAL Y EPISTEMOLÓGICA CONTEXTUALIZADA

Lo más común de las decisiones curriculares de los docentes en ejercicio se refiere a tres aspectos:

- En primer lugar, a las planificaciones de la transferencia de conocimientos o informaciones sobre el ámbito disciplinario de su docencia; y aquí el docente realiza una cierta selección/priorización de objetivos y de contenidos, que le dan cierta contextualidad a la enseñanza de la disciplina.
- En segundo lugar, en la organización de las actividades formativas en el aula, que supone la selección/organización de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los contenidos disciplinarios seleccionados, así como la introducción de recursos educativos, más o menos novedosos y sofisticados, según el nivel de conocimiento informatizado que, por ejemplo, tenga el docente.
- Y, en tercer lugar, a las decisiones sobre los criterios, modalidades e instrumentos de la evaluación de los aprendizajes logrados por cada educando, que por lo general ya vienen sugeridos por el nivel de dirección educativa que corresponda al docente.

En estas prácticas tradicionales, se reduce entonces la acción curricular del educador a decisiones didáctica-metodológicas del saber “transmitir” los conocimientos instalados en los Planes y Programas de Estudio y en los Textos Escolares.

Esta situación instalada como práctica docente, obliga a una Pedagogía entre Adultos a reivindicar la función curricular del docente en el espacio y tiempo de la formación, y colocar el aprendizaje del educando, como el nuevo eje curricular de la educación de calidad, entre adultos. Al mirar las decisiones curriculares desde la necesidad del educando adulto de aprender

conocimientos significativos y necesarios para su desarrollo, entonces la selección y organización de los distintos componentes estructurales del currículo (objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, recursos educativos, configuración del espacio y el tiempo formativo, gestión pedagógica de las intenciones formativas) debe ser como un proceso contextualizado, según las vivencias y las fuentes del conocimiento que sean significativas para el educando adulto, así como a los intereses y motivaciones que ellos manifiesten. Si el educador no entiende, ni ejercita esta operación de contextualizar, tampoco podrá entender la necesidad de capturar el interés de aprendizaje de sus educandos concretos, para estos componentes estructurales del currículo.

El desafío formativo para el educador de adultos es doble: por un lado saber organizar los componentes curriculares en una propuesta formativa crítica y pertinente al ser adulto y, por otro lado, saber seleccionar y transmitir contextualizadamente los conocimientos, valores y acciones que están más próximas a la capacidad de comprensión y de aplicación de los educandos situados; y esto debe traducirse en las planificaciones formativas que elabore, en la perspectiva de atraer la atención y la motivación de esos educandos, para su autoformación.

Ambos desafíos implican al docente de adultos en los siguientes ámbitos de la práctica curricular:

- En primer lugar y como ya lo dijimos explícitamente en el primer apartado de este texto, el docente adopta y plasma en sus planificaciones de aula o en el Plan Curricular Institucional, los fundamentos ontognoseológicos y epistémico-sociales propios de una teoría y una praxis Pedagógica entre Adultos Latinoamericana. Esto es lo que hemos repetido como “condición de educador situado”. Esta visión se constituye en su opción personal, cuando él elige, desde la diversidad de modos de estar y ser en el mundo, una manera de organizar/priorizar los componentes estructurales del currículo desde

un sentido consciente y asumido explícitamente, en cuanto educador de adultos, también en formación.

- En segundo lugar y como también lo hemos repetido en varios momentos de este texto, el docente de adultos debe adoptar las fuentes del conocimiento más próximas a la vida de los educandos; desarrollar los procesos del ciclo del conocimiento que centran la formación en el educando y en sus actividades de producir y aplicar conocimientos a su propio desarrollo personal y social; contribuir al mejoramiento de la calidad de vida en el entorno comunitario del adulto; y apoyarse en la organización didáctica de la formación de los saberes disciplinares, en los ejes del conocimiento situacional, de tal manera que los aprendizajes de los mismos permitan al educando adulto, hacerlos pertinentes, contextualizados y significativos para su vida concreta.
- En tercer lugar, el docente de adultos selecciona y usa los recursos educativos y los procedimientos pedagógicos que le posibiliten interactuar con sus educandos para alcanzar conocimientos y valores socialmente útiles y necesarios para el desarrollo de ambos. Hoy día, sin duda, los recursos tecnológicos y el material didáctico audiovisual y dinámico, son aportes disponibles para apoyar al docente en el diseño innovador de su acción formativa.
- En cuarto lugar, el docente de adultos integra de manera transversal a su plan curricular de la disciplina los conocimientos emergentes del entorno comunitario o epocal y adapta sus procedimientos y actividades formativas a las orientaciones e intenciones ético-sociales de una sociedad multicultural, diversa y democrática.
- En quinto lugar, el docente de adultos configura el espacio y el tiempo de la formación, particularmente en el aula, como un ambiente de conversación y encuentro entre los sujetos de la acción formativa, para que problematicen la teoría y la práctica de la disciplina que enseña, que recoja los aportes

de sus educandos para dar nuevos significados a los productos aprendidos. Se trata de reconstruir sentidos vitales para el adulto, en el espacio y el tiempo de la formación; con ello no sólo logra comprometer al educando adulto con el proceso formativo, sino que lo estimula para que siga buscando autónomamente los conocimientos, valores y afectos que los completen en su desarrollo individual y social. Lo anterior significa para el docente de adultos estar atento al tipo de actividad y de distribución del tiempo de la formación para lo instruccional y para el aprendizaje.

- El educador de adultos debe motivar permanentemente al educando para que aborde con curiosidad epistemológica cualquier dificultad o complejidad del contenido desarrollado en su formación y que busque en la reflexión colectiva aquellas pistas cognoscitivas que le complementen su saber emergente. El estado de ánimo de aprendizaje comunitario y de intercambio académico entre los integrantes de una acción formativa, es fundamental en las prácticas de formación entre adultos, ello les da confianza y les hace interesarse más en la calidad de su formación.

En síntesis, el docente de adultos, en su práctica cotidiana, aprende a ser curricularista haciendo contextualización de los conocimientos, valores y ejemplos actitudinales que transmite, y al ejercitarse en la contextualización de los aprendizajes, cuando escucha a sus eventuales educandos, previo a la elaboración de sus planificaciones para organizar las actividades formativas. De esta manera, el educador de adultos realiza una formación de calidad.

4.2. LAS DECISIONES PEDAGÓGICAS EN FUNCIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El docente de adultos en ejercicio debe manejar con claridad y precisión el proceso pedagógico que centra el diseño y el desa-

rrollo del acto educativo, en la **relación de la negociación de los contenidos culturales**, que motivan e identifican a los eventuales educandos con su curiosidad o interés por aprenderlos.

En esta relación de negociación, el docente debe entender:

- Que él y sus educandos constituyen un conjunto social de sujetos con lógicas y visiones de mundo, que los mediatizan en el espacio y el tiempo de formación que los reúne.
- Que el aprendizaje constituye la experiencia vital de ambos, pero en donde el docente facilita o articula que éste ocurra como significativo en sus educandos.
- Y que los saberes y las prácticas que resultan de la relación formativa, deben construirse en el proceso formativo, donde no todo es cognitivo sino que también valórico/actitudinal; afectivo y volitivo, tanto para él como para sus educandos.

De acuerdo, entonces, con estos entendimientos previos, las decisiones operacionales que asume en su práctica son:

a. Decisiones de construcción colectiva del conocimiento, los valores y de los compromisos ético-sociales de lo que se aprende. Para esto debe tenerse en cuenta:

- Las características bio-psico-sociales y culturales del ser educando adulto y del ser educador adulto. Entre otras: los intereses, motivaciones y contextos socio-culturales cotidianos en que ellos se mueven.
- La curva de normalidad en la madurez afectiva e intelectual de los educandos concretos, en lo posible en su entorno laboral y familiar.
- Las posibilidades culturales que están presente en la realidad familiar, comunitaria e institucional del entorno formativo inmediato, en que le toque actuar y que tengan relación de significación con el contenido de su saber transferible.

- Las reacciones emergentes de los educandos, acogiendo correctivamente para la adaptación de su docencia, las actitudes o manifestaciones de apoyo o rechazo de éstos en relación con el desarrollo del contenido enseñable/aprendibles;
- Los códigos lingüísticos y de socialización restringida de sus educandos, de tal manera de posibilitar el aprendizaje colaborativo entre ellos y con su docencia más significativa.
- La dimensión histórico-cultural y su sentido situacional del conocimiento disciplinario que constituye su enmarcamiento docente.

b. Decisiones de actualización continua de su programa disciplinario o formativo, de tal manera de hacerlo aplicable a la realidad y a la vida de los educandos adultos situados. Para esto se debe considerar:

- La estructura y la lógica cognoscitiva y valórica que tienen los educandos concretos y los que propone el programa de contenidos que centra su enseñanza, distinguiendo en esta comparación los sentidos coincidentes y diferenciadores que va a tener el aprendizaje de sus educandos.
- Las motivaciones, aprendizajes previos y curiosidades que despierte la disciplina enseñable, en sus eventuales educandos. Aquí es importante tener presente que todo/a niño/a o cualquier otro eventual educando, tiene curiosidades o preguntas e incluso, muchas veces propuestas de respuestas, con las cuales ingresa al proceso formativo y que es un saber-hacer del educador crítico considerarlas en la planificación de su propuesta formativa. Hay que encantar al educando, no discriminarlo por su nivel cognoscitivo o valórico-social previos al acto de formación.
- Estudiar, leer e investigar sobre el avance próximo de su disciplina, de tal manera que siempre esté actualizando en su enseñanza.

- Pero sobre todo, estar siempre abierto al diálogo y a la construcción colaborativa de sus eventuales educandos, ejemplificando en la realidad próxima que entorna a éstos.

c. Decisiones sobre las manifestaciones explícitas en la formación de los compromisos ético-sociales con la educación entre adultos. Para esto se debe asumir:

- Que la condición y situación social del educador de adultos, en cuanto profesional de la educación entre adultos, es corolario de su vivencia política y su participación en la organización gremial de profesores, reivindicando, luchando por mejores condiciones para su desarrollo docente, pero también participando en la organización política más de acuerdo con sus motivaciones ideológicas, en el ámbito nacional.
- La no neutralidad política, social y cultural de la acción formativa, es siempre un principio de la educación entre adultos. Siempre el conocimiento y la acción formativa se desarrolla a favor de alguien y de algo, y en contra de alguien y de algo. Su acogida y agradecimiento a las acciones de colaboración formativa que realizan sus eventuales educandos y sus entornos familiares y comunitarios.
- El diálogo con sus pares, por medio del intercambio de experiencias y conocimientos y en la indagación/perfeccionamiento colectivo, los referentes teóricos y metodológicos actualizados que le permitan ampliar su dominio disciplinario.
- La habilidad para la búsqueda de soluciones a los problemas institucionales y profesionales que más limiten las posibilidades de desarrollo humano de sus eventuales educandos y del proceso formativo entre adultos.
- El hábito para buscar siempre el diálogo colaborativo con sus pares y con los educandos adultos situados, de tal manera de constituir una comunidad de aprendizaje en cada programa o institución educativa.

- El hábito de participar propositivamente en la gestión democrática de cualquier institución o programa educativo en que le corresponda actuar, así como en la organización de las actividades curriculares que se realicen en ella, y que estimulen el encuentro de personas en formación.

4.3. LAS DECISIONES DIDÁCTICAS SOBRE LA ARTICULACIÓN GNOSEOLÓGICA Y ÉTICA-SOCIAL DE LA ENSEÑANZA

La apertura del docente de adultos a la negociación del saber y poder en los procesos formativos, supone que:

- Comprende el valor del conocimiento como parte esencial de la formación integral de los individuos involucrados.
- Toma conciencia que él es un profesional calificado para comunicar valores y conocimientos relevantes en el ámbito de su disciplina; generar motivaciones en sus eventuales educandos para que los aprendan y evaluar mapas de progreso cognitivo y actitudinal de esos educandos, en el proceso formativo.
- Legitima y valora al otro (Educandos, familias y colegas) para establecer relaciones colaborativas en todos los procesos y actividades que implica una acción formativa.

En la medida en que el docente de adultos adopte estas suposiciones como disposiciones personales y cotidianas de su comportamiento formativo, entonces sus decisiones pedagógicas van a ser prácticas habituales de organización didáctica del proceso formativo. Estas decisiones prácticas se refieren a:

a. Organización del programa de estudio o del plan de formación como intervención crítica. Para esto debe considerar:

- El programa como una propuesta abierta a la negociación de contenidos y procedimientos formativos, al aporte de los

educandos y de su entorno comunitario. Aquí la práctica de la pedagogía de la pregunta, puede ser un excelente ejemplo para presentar las principales unidades temáticas que constituyen el programa, ya que en la búsqueda de posibles respuestas provenientes del interés o curiosidad de los educandos y de sus familias u otros actores comunitarios, se puede abrir el menú de posibilidades a ese programa de estudio.

- Que la nueva estructura abierta del programa genere espacios curriculares para que el educando pueda expresar sus intereses y preguntas o inquietudes, como también para que el propio entorno socio-cultural señale los problemas y contenidos que le interesa sean aprendidos por sus niños/niñas y jóvenes de su membresía. El escenario de aprendizaje o clima motivacional del aula, explicando en la introducción del contenido disciplinar, el contexto histórico de la disciplina que se enseña y se programa, según la visión crítica de la transposición didáctica que va a utilizar el docente;

b. Organización del plan de actividades del programa o proyecto de formación para el aula, como una práctica de educación entre adultos:

Aquí hay una larga y diversa gama de posibilidades didácticas críticas que puede asumir en su práctica el docente de adultos y que le permitirían innovar permanentemente su rutina de enseñar. Entre otros ejemplos prácticos, nos parecen más relevantes para una práctica formativa entre adultos los siguientes:

- Utilizar estrategias metodológicas que le permitan el equilibrio entre el contexto socio-político e institucional, que supone siempre una intencionalidad sistémica a enseñar/orientar y las necesidades de aprendizaje que tienen los educandos específicos, según sus códigos culturales y sus historias de vida particulares;

- Vinculado a lo anterior, la relación de equilibrio entre conocimientos y valores que deben construirse, entre conocimientos y comportamientos de individuación social que deben instalarse en la convivencia cotidiana, contruidos intersubjetivamente entre educador y educandos;
- Como consecuencia de los dos puntos anteriores, la selección de metodologías de enseñanza-aprendizaje que equilibren el trabajo individual y la búsqueda y elaboración grupal, así como la síntesis/sistematización de los logros cognitivos, éticos, afectivos y pro-activos que los educandos aprendan en la formación que se les destina;
- Por otro lado, la integración de antinomias lingüísticas o conductuales o socio-culturales a la formación, es un criterio de organizar la práctica formativa como una construcción social multicultural y esto debe ser promocionado en su práctica por el docente de adultos. Aquí hay una serie de posibilidades concretas de acción que debe implementar este tipo de pedagogo, entre otros ejemplos prácticos: el rescate de la experiencia vital de los educandos como realidad a investigar y a analizar; la realización de pequeños proyectos de investigación que resuelvan preguntas o problemas de la convivencia comunitaria o escolar; o también trabajos de laboratorios o talleres de discusión sobre variables de diferenciación antinómicas entre personas provenientes de culturas diversas o de género diferentes, o entre la proveniencia étnica y social o sobre rivalidades y/o competencias religiosas o ideológicas, etc.

La actualización de los saberes pedagógicos según el avance del mundo tecnológico, manejo que en los educandos cada vez se transforma en una fuente de empoderamiento informativo y cognitivo, más motivante para ellos, pero también más próximos a su vida doméstica o comunitaria, es otra práctica pedagógica que el docente de adultos debe saber utilizar con flexibilidad. El docente de adultos debe utilizar estos

recursos como material educativo que dinamiza su docencia, al mismo tiempo que le permite organizar el aprendizaje de sus educandos de manera intersubjetiva, para avanzar a su autonomía formativa como colectivo transformador del presente situacional.

La información disponible en cualquier mercado o campo del saber científico y técnico es tan inmensa en cantidad y calidad, que si el sujeto en formación no tiene como acceder a ella y como seleccionar en ella lo que le interesa o que le ayuda a su desarrollo integral, simplemente se queda fuera del circuito de códigos, que le permitan compartir claves del conocimiento y, en consecuencia, se va quedando al margen de su propia actualización gnoseológica.

Esta inclusión al “alfabetismo tecnológico” se constituye en un plus epistemológico y político-ciudadano para los sujetos en formación, en cualquier sociedad, y es particularmente importante en la educación entre adultos. El manejo actualizado de estas fuentes de la información y el conocimiento cristalizado, se transforma en una capacidad humana que despeja el aula de actividades de transferencia docente y va dejando más tiempo pedagógico para la construcción de sujetos socio-epistémicos más críticos y autónomos.

Por último, un ámbito fundamental de la práctica didáctica del educador de adultos es su esfuerzo innovador de los procesos formativos que debe liderar, organizar y evaluar. Para esto volvemos al tema de que el docente sepa trabajar con realidades situacionales complejas, en que es necesario comprometerse con: la justicia social de que todos los educandos tengan acceso a una formación de calidad; que integre a la acción formativa la diversidad de necesidades e intereses que traen los educandos y que en la relación pedagógica debemos incluir a todos, respetarlos en su individualidad social y proyectarlos como ciudadanos de la transformación humana de las actuales sociedades latinoame-

ricanas; la valoración multicultural presente en cualquier acción formativa y que signifique combatir cualquier manifestación de discriminación y exclusión hacia los sujetos en formación.

De esta manera, lo didáctico no es sólo transmitir bien un conocimiento cristalizado y ya instalado en los programas de estudios predeterminados por el poder institucional, sino que saber negociar con los educandos para avanzar a la comprensión de los códigos amplios que éstos necesitan para su desarrollo individual y social, despertando en ellos el interés de continuidad formativa, y que además, permita establecer equilibrios entre saberes transmisibles y saberes construibles²². Y esto sólo se logra en la relación directa educador-educando, esto es en el espacio aula y en la continuidad de la práctica de una educación entre adultos.

5. LA NECESIDAD DE CERRAR ESTE TEXTO

Retomando nuestra pregunta inicial sobre la necesidad de actualizar la educación entre adultos, podríamos formular una hipótesis, como conclusión de este texto: es urgente que la Universidad, asuma una función relevante en la formación de educadores de adultos, pero formarlos en más de lo mismo, pareciera no ser el camino; al menos no lo ha sido hasta ahora. Se requiere un cambio paradigmático²³, esto es, entender que el eventual adulto si-

22. Ver: M. Rodríguez Rojo (2004). *Didáctica Crítica. Aportes a la formación de profesores innovadores*. Ediciones DOE, Universidad de Valladolid y Junta de Castilla y León, Valladolid (España).

23. Acabamos de escribir un libro sobre “Principios Filosóficos y Epistemológicos del ser docente”, que formará parte de una Colección de Manuales de los Educadores Centroamericanos y del Caribe, para el Proyecto CECC/FIDE/Gobierno de Holanda que generó una Biblioteca Virtual para docentes en servicio. En este libro, proponemos un “Paradigma Crítico Transformativo” para la Educación Centroamericana y del Caribe que se sustenta en cinco ejes fundamentales: 1) La visualización del sujeto epistémico-social que deberíamos formar en América Latina; 2) La comprensión del Ciclo Gnoseológico-epistemológico-

tuado que hay que formar ya tiene aprendizajes previos y de ellos ha sacado ciertas valoraciones del buen sentido de una formación de calidad, se trata, como lo hemos visto en la totalidad de este texto, de instalar una educación entre adultos. Y esto tenemos que asumirlo académicamente.

Permítanme, entonces, como cierre de este texto, precisar esta necesidad del cambio paradigmático para la propia Universidad formadora de educadores de adultos. Para avanzar en tal sentido requerimos:

1. Asumirnos como organización comunitaria de adultos

Pareciera una afirmación obvia decir que somos los docentes e investigadores, los estudiantes, los egresados y como apoyo a la relación formativa, el personal técnico-administrativo y de servicios, los que constituimos esta comunidad, y todos somos adultos, algunos más jóvenes que otros, pero todos adultos. Sin embargo, lo que no es tan obvio es el reconocimiento de la legitimidad comunitaria de cada uno de nosotros. Cada uno en nuestras funciones específicas somos vertical y horizontalmente legítimos y complementarios para el funcionamiento comunitario.

2. La necesidad de formarnos entre adultos

Habría que centrar la formación en el aprendizaje y en la construcción social del conocimiento científico-técnico y social. Para esto debiéramos comprender lo que es el Ciclo del Conocimiento en la formación: hay que saber organizar lo que se enseña como

co que deberíamos desarrollar en la Educación latinoamericana, en cualquier modalidad y nivel en que ella se realice; 3) La adopción de una antropología ético-social en la gestión del conocimiento educativo que libere el pensar latinoamericano de cualquier visión etnocentrista; 4) La necesidad de preparar educadores como gestores del conocimiento situado; y 5) La organización de los procesos formativos, en cualquier nivel, dependencia o modalidad, como una pedagogía crítica innovadora.

un desafío que despierte curiosidad e interés por aprenderlo; hay que abrirse a la crítica de lo enseñado de acuerdo a los hallazgos que descubran los estudiantes y docentes más críticos; hay que construir conocimientos nuevos susceptibles de ser aplicados en la realidad; en fin, hay que entender la evaluación como un estímulo a la continuidad y profundización del aprendizaje.

Hay que mirar y respetar al educando como aporte al desarrollo del conocimiento, abriéndose a la perspectiva de la investigación-acción.

3. El compromiso con la democracia y la participación

Somos principalmente ciudadanos situados en una sociedad con problemas y en el caso chileno, con profundas y abismantes desigualdades, y con una historia próxima que nos ha causado mucho dolor personal y social, y que todavía tiene costos que no se terminan de pagar y castigos morales, que no se terminan de señalar ni de ejecutar.

Tenemos la obligación entonces de luchar por la mayor humanización de nuestra sociedad y ello pasa por la mayor justicia social y la equidad de oportunidades de calidad de vida para todos los que vivimos en este país o en esta Región Latinoamericana.

Debemos asumir la Ética de la liberación de los oprimidos, como nos dice Enrique Dussel²⁴, ya que mientras existan las relaciones autoritarias que producen la dominación, seguirán existiendo oprimidos.

El sentimiento del compromiso del nosotros como país,

24. La noción de primera ética dusseliana se refiere a la producción filosófica de la década del 70', puesto que en 1986 publicará su "Ética Comunitaria", reformulando algunos postulados de la Ética de la Liberación, y durante la década de los 90' participará de profundos debates con la Ética del Discurso y la Comunicación, reformulando y recreando elementos planteados en la primera ética. Ver: E. Dussel (1973). *Para una Ética de la Liberación Latinoamericana*. Cinco Tomos. Siglo XXI Editores, Buenos Aires (Argentina)

requiere de la participación ciudadana de todos los que vivimos en él.

4. La urgencia de saber gestionar el conocimiento extensible

La gestión democrática de la formación significa pensar en la participación efectiva de sus actores intervinientes para el tipo de currículo y de metodologías que debiesen adoptarse en ella. Las estrategias y técnicas son muchas, lo importante es mantener la consecuencia con tres ejes pedagógicos indispensables: la relación conocimiento/realidad; la relación teoría/práctica y la relación investigación/docencia actualizada.

Esto significa también la planificación participativa de los dispositivos de la formación, consecuentemente su organización, la ejecución de las acciones y la evaluación de los procesos, las estrategias y los productos de la acción formativa.

5. La responsabilidad del cambio social en la propia acción universitaria

Aquí, la Educación entre Adultos en su visión y acción estratégica puede ser fundamental. Los Programas actuales de Capacitación y Extensión Universitaria, destinados a poblaciones adultas son significativos y pueden hacer crecer la presencia masiva de la acción formativa de la Universidad, de manera inconmensurable, pero para lograrlo debemos tener presente:

- 1) Abrirnos al aporte de los adultos en acción, o situados en el espacio externo, que se juntan con nosotros actores en formación y juntos hacemos formación entre adultos;
- 2) Abrir la visión y la programación de la Extensión Universitaria como un campo de acción formativa y de solución de problemas concretos que tienen las comunidades contextuales. Todo evento organizado por la Universidad debiese ser

programado como un encuentro con los actores adultos de la sociedad;

- 3) Transformar las acciones de formación al interior de la comunidad universitaria como búsqueda de conocimientos críticos y socialmente útiles para el desarrollo de una mayor calidad de vida en las comunidades contextuales, para esto hay que romper con las pedagogías tradicionales, que sólo transfieren conocimientos instalados en cápsulas disciplinarias y generar estrategias de salir de la sala de clase y del laboratorio para emplear la realidad misma y los sujetos que en ellas están, como el pizarrón de un nuevo paradigma educativo.

Para alcanzar lo anterior, tal vez este texto pudiese contribuir a la reflexión formativa entre adultos que corresponde a una Universidad formadora de educadores de adultos.

BIBLIOGRAFÍA

- Apel, K.O. (1997). *Discurso y Comportamiento*. Editorial TECNOS S.A., Madrid, España.
- Castells, M. (1973). “Movimiento de pobladores y lucha de clases en Chile”. En: *Revista EURE, CIDU*, Vol.III, N° 7, Abril de 1973, Santiago, Chile.
- Castells, M. et al. (1972). “Reivindicación urbana y lucha política: los campamentos de pobladores en Santiago de Chile”. En: *Revista EURE, CIDU*, Vol. II, N° 6, Santiago, Chile.
- Castells, M. (2005). *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el Contexto Mundial*. Fondo de Cultura Económica Ediciones, Santiago, Chile.
- De Sousa Santos, B. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una Cultura Emancipatoria*. Plural Editores, La Paz, Bolivia.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur*. Siglo XXI Editores, México.

- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce Editorial, Montevideo, Uruguay.
- Dussel, E. (1972). *Para una ética de la Liberación Latinoamericana*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Dussel, E. (1974). *Método para una Filosofía de la Liberación*. Salamanka Ediciones, Buenos Aires, Argentina.
- Dussel, E. (1980). *Filosofía Ética Latinoamericana*. Editorial C.E.D., 4 Tomos, Bogotá, Colombia.
- Dussel, E. (Compilador) (1994). *Debate en torno a la ética del discurso de K. Apel*. Siglo XXI Editores, México.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación en la edad de la Globalización y la Exclusión*. Editorial Trotta, 2ª Edición, Madrid, España.
- Estermann, J. (1998). *Filosofía Andina. Estudio Intercultural de la Sabiduría Autóctona Andina*. Ediciones Abya-Yala, Cusco, Perú.
- Freire, P. (1969). *La Educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva, Montevideo (Uruguay).
- Freire, P. (1970). *La Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores, México.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI Editores, México.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Editores, México.
- Freire, P. y Shor, I. (2011). *Medo e Ousadia no cotidiano do professor*. Editora Paz e Terra, Sao Paulo, Brasil.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomos I y II. 2ª Edición. Taurus Humanidades. Madrid, España.
- Lander, E. (Compilador, 2005). *La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Perspectivas Latinoamericanas. Libros CLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Mejía, M.R. y Awad, M. (2003). *Educación Popular Hoy. En Tiempo de Globalización*. Ediciones Aurora, Bogotá, Colombia.
- Pinto Contreras, R. (2008). *El Currículo Crítico en la Educación*

- Latinoamericana. Una Pedagogía que busca su rumbo*. Ediciones Universidad Católica, Colección “Libros de Apoyo Docente”, Santiago, Chile.
- Pinto Contreras, R. y colaboradores (2011). *Matriz del Diseño Curricular para la Escuela Básica “Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe”, de Lago Budi, Llaguepulli*. UNESCO/IESALC/UMCE, Ediciones UMCE, Santiago, Chile.
- Pinto Contreras, R. (2012). *Un camino que encuentra su rumbo. Innovaciones pedagógicas y Curriculares en la Educación Latinoamericana*. Editora Académica Iberoamericana, Madrid, España.
- Pinto Contreras, R. (2012). *Principios Filosóficos y Epistemológicos del Ser Docente*. CECC/SICA Ediciones, Volumen 60, Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica. San José, Costa Rica.
- Pinto Contreras, R. (2014). *Pedagogía Crítica para la Educación Pública. Una propuesta desde las prácticas de Educación Popular Latinoamericana*. UAHC Ediciones, Santiago, Chile (en prensa).
- Pozo, J. (2010) Acerca de la construcción de aprendizajes: sentidos y contrasentidos. En: *Revista Pensar Pedagógico*, Universidad de Camagüe, Argentina.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Anthropos Editorial, Barcelona, España.

**EDUCACIÓN POPULAR EN ARGENTINA.
UNA MIRADA A SU TRAYECTORIA HISTÓRICA,
DEBATES CONTEMPORÁNEOS Y SUS ENTRETEJIDOS
CON LA EPJA**

MARÍA ROSA GOLDAR

La denominada Educación Popular latinoamericana ha cobijado bajo esa común denominación a un variado y extenso conjunto de experiencias y procesos educativos que se constituyen en una vertiente socioeducativa que en nuestro continente han abonado por más de 60 años la perspectiva de la educación como parte de procesos de transformación social. Dicha vertiente encuentra en el anudamiento de pedagogía y política la posibilidad de otorgar identidad común a procesos diversos que hablan de sí como *educación popular* porque buscan transformaciones sociales a favor de sociedades más justas e igualitarias, humanizantes y solidarias, que apunte al buen vivir.

El pensamiento de Paulo Freire y sus postulados en torno a una educación liberadora para los sectores oprimidos en América latina, ha constituido uno de los núcleos centrales en torno a los cuales se ha dado en construir esta vertiente educativa y ha permitido que la misma se consolide como una alternativa pedagógica latinoamericana. Al mismo tiempo, ha encontrado puntos de convergencia y entrado en diálogo con pedagogías críticas surgidas u originarias de otros lugares del mundo.

Por sus puntos de partida y por el tipo de experiencias que se han nutrido en el pensamiento freireano y que se han constituido como Educación popular (EP), la misma se ha entroncado

con la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) y por ello, en el devenir de ambas en Argentina, pueden hallarse mutuas imbricaciones.

Al mismo tiempo, para comprender los alcances y las raíces de esta vertiente socioeducativa latinoamericana hubo importantes esfuerzos investigativos y reflexivos no sólo por dotarla de anclaje teórico conceptual sino también para articularla a experiencias y procesos previos a los desarrollos del pensamiento freireano. Son procesos que pueden hallarse en la historia del sistema educativo y que, bajo denominaciones diferentes, se han erigido como alternativas educativas de grupos y sectores sociales excluidos o subordinados a las propuestas hegemónicas de las clases dominantes en Nuestra América.

El presente texto busca dar cuenta de estos procesos históricos que sostienen -en tanto trayectoria histórica- a procesos actuales de Educación popular que, al mismo tiempo, nutren y han nutrido al desarrollo de la EPJA en nuestro país. Se propone también, a modo de caracterización, establecer algunos aspectos de los debates en torno a la EP y la EPJA en la actualidad en nuestro país.

A los fines expositivos el texto, se estructura en cuatro apartados¹:

- Una aproximación a la noción de Educación Popular en la historia del sistema educativo latinoamericano y argentino
- Principales postulados del pensamiento de Paulo Freire: su legado y aportes a la praxis y debates contemporáneos de la Educación Popular
- La Educación Popular en Argentina y sus articulaciones e imbricaciones con la EPJA

1. En los apartados 1, 2 y 3 se retoman, actualizan y amplían elementos trabajados en el Proyecto de Investigación “La Educación popular en América Latina. Desarrollo histórico y desafíos actuales” llevado a cabo por la autora de este artículo como Becaria de Investigación de la Universidad Nacional de Cuyo entre 1996-2001. Informe Final aprobado. Resolución N°712/96-R. Inédito.

- Apuntes para una agenda abierta en torno a los desafíos para la EPJA y la EP en tiempos de pandemia

1. UNA APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN DE EDUCACIÓN POPULAR EN LA HISTORIA DEL SISTEMA EDUCATIVO LATINOAMERICANO Y ARGENTINO

Para establecer antecedentes históricos de Educación Popular a lo largo de la historia del sistema educativo adoptamos, como primera aproximación, una noción que la refiere al conjunto de prácticas y discurso que, a lo largo de la historia de la educación en nuestro continente, han planteado, en diversos modos y sentidos, alternativas al modelo educativo hegemónico. Esto permite identificar experiencias que han significado rupturas con aquel sistema hegemónico, ya sea en el plano de la discusión ideológica, ya sea porque han tenido como sujetos a diversos sectores excluidos del mismo. Hablamos de sujetos y no de destinatarios educativos porque se pretende que todos los involucrados tengan una participación protagónica y sean sus intereses los que primen en la orientación de tales procesos y no que sean meros destinatarios finales de la acción educativa. Se establece así una diferencia con las nociones que hablan de educación “popular” simplemente en referencia a los sujetos a quienes está destinada.

Por ello cuando autores/as trabajan esta concepción, recurren a términos que permiten hacer la diferenciación con esa noción equívoca de educación popular entendida como toda actividad educativa que tiene como destinataria al pueblo. Así, establecen la diferenciación entre educación popular e instrucción pública (Puiggrós, 1984, pp. 29-30); (Puiggrós, 1992, pp. 17-18); (Puiggrós, 1986, pp.13-16) o entre autoeducación popular y educación popular impartida desde las élites dominantes hacia los sectores postergados (Salazar, 1987, pp. 85-87).

Según Adriana Puiggrós (1986) desde la época colonial existieron prácticas educativas dirigidas hacia los sectores y cla-

ses postergados por parte de las clases dominantes. Sin embargo, es recién el discurso de Simón Rodríguez, el que, en nuestra época independiente, plantea una ruptura con el discurso pedagógico liberal europeo -hegemónico en nuestro continente- al señalar la necesidad de un modelo educativo democrático acorde a las realidades latinoamericanas, reconociendo la diversidad cultural de nativos, mestizos e indios. Es justamente a ellos, a quienes desde una concepción civilizadora europeizante en el discurso liberal-oligárquico se los consideraba bárbaros y, mediante el sistema educativo de instrucción pública se los trataba de educar –adecuar para el progreso de la sociedad. El exponente máximo de este concepto civilizador de educación es Domingo Faustino Sarmiento, prototipo del modelo de instrucción pública. (pp. 13 y ss).

Simón Rodríguez tiene diferencias sustanciales con los pedagogos liberales de aquella época, ya que propone una escuela vinculada a la producción, donde se ‘educara con otra capacidad de pensar y otra posibilidad de hacer’, y en la que no sólo se les enseñara a los jóvenes sus deberes, sino también sus derechos, propone la sociabilidad como objetivo de la educación y mediante ella ‘hacer menos penosa la vida’. Aquí socializar no es lo mismo que civilizar, trastocando así Rodríguez la carga europeizante de la educación que tiene el modelo sarmientino. Señala entonces que ‘América Latina no debe imitar servilmente, sino ser original’.

Es en este sentido que Puiggrós (1986) y otros autores, como Mejía (1993, 2020b) plantean que Simón Rodríguez puede ser considerado como el primer educador popular de América Latina, planteo que compartimos en esta aproximación histórica.

Hacia finales del siglo XIX el ideario civilizador de educación es hegemónico y adoptado por élites de corte liberal y/o conservadoras de la región, aunque con profundas desigualdades entre los diferentes países. Para el caso argentino, el interés por la instrucción pública de la población determina la gran expansión del sistema escolar, como sinónimo de sistema educativo, siendo descalificados e ignorados otros procesos educativos que se

desarrollan fuera de él y por medio de los cuales se lleva a cabo la socialización de muchos sujetos que son marginados: mujeres, indígenas, hijos de inmigrantes pobres, obreros, campesinos, etc. De este modo la Instrucción Pública es el modelo desde el cual las clases dominantes llevan adelante la incorporación – subordinación de los intereses y demandas de los grupos subalternos de la sociedad, sobre todo indígenas y mestizos. Es así que el modelo educativo de la Instrucción Pública, denominado de forma equívoca como educación popular, se impone como parte de procesos políticos civilizatorios que tenían como objetivo central la modernización económica y la integración social subordinada que supone algunos procesos de escolarización. Es por todos los motivos antedichos que, a nuestro criterio, es erróneo homologar Instrucción pública con educación popular.

Por su parte Gabriel Salazar (1987), al analizar la historia chilena, establece esa diferenciación de lo que él denomina procesos de autoeducación popular con la educación *destinada* a sectores populares. Según el autor los procesos de *autoeducación popular* están constituido por las “prácticas de entrenamiento que los sectores postergados se han visto obligados a darse a sí mismo a efectos de saldar los déficits educacionales acumulados..., promover su propio desarrollo y liberación, reorganizar los fundamentos de la sociedad” (p. 86). Esto es así porque grandes sectores, especialmente los más postergados, perciben que el sistema educativo no contempla o es contrario a sus necesidades y demandas y es por ello que se han visto empujados a la concreción –según diversas coyunturas históricas- de procesos subalternos de autoeducación.

Puede verse entonces que, desde sus inicios, el sistema educativo hegemónico estuvo acompañado, no en forma marginal sino en relación dialéctica, por prácticas educativas y planteos pedagógicos cuestionadores y alternativos ligados a las luchas populares latinoamericanas. En tal sentido podemos señalar que, hacia fines del siglo XIX y principios del XX, existió una impor-

tante labor desarrollada por organizaciones obreras, colectividades y asociaciones populares de educación, constituidas básicamente por grupos socialistas y anarquistas, que realizan acciones educativas con sectores o grupos a quienes no llega o expulsa la escuela pública: mujeres, obreros, desocupados, inmigrantes pobres, etc.

De acuerdo con Puiggrós (1986), en las décadas de 1920 y 1930 pueden identificarse -en este devenir histórico- prácticas, discursos y sentidos pedagógicos alternativos que pueden aglutinarse en tendencias que sucintamente pueden caracterizarse como:

- Tendencia pedagógica nacionalista popular: representada por el irigoyenismo (Argentina), el aprismo (Perú), el sandinismo (Nicaragua), caracterizada fundamentalmente por constituir un discurso de corte nacionalista y democrático no marxista.
- Tendencia pedagógica socialista ortodoxa: representada entre otros por los discursos de Julio A. Mella de Cuba, Farabundo Martí en El Salvador, que intentan comprender la realidad de nuestros pueblos con los recortados instrumentos teóricos que ofrece el Marxismo en esa época en América Latina, a la vez que buscan forma de vinculación las luchas populares de su tiempo.
- Tendencia pedagógica socialista positivista – evolucionista: expresada fundamentalmente en las obras de Aníbal Ponce (Argentina) y Vicente Lombardo Toledano (México). Si bien utilizan algunas categorías marxistas, para estos socialistas la tarea educativa tiene como fin central la difusión doctrinaria, cobrando así un marcado sentido europeizante y acentuadamente racista, adhiriendo en muchos casos a las propuestas anti indigenistas de Sarmiento.
- Tendencia pedagógica socialista nacional: expresada por José Mariátegui (Perú); los maestros cardenistas (México);

la experiencia Warisata (Bolivia). Se intenta en las diferentes experiencias, elaborar una pedagogía nacional, popular y latinoamericanista, desde un marco teórico marxista. En el planteo mariáteguista, sobre todo, cobran fuerza las contradicciones raciales, generacionales, sexistas, propias de la realidad latinoamericana, articuladas a la noción de lucha de clases. Mariátegui en una perspectiva contraria al instruccionismo, se opuso a que el pueblo sólo tuviera el papel de depositario de los mensajes educativos, aun proviniendo desde un lugar de izquierda.

Otro hito importante en la Educación popular latinoamericana lo constituye la experiencia de Warisata (década de 1930) que tuvo diez años de labor continua en el altiplano boliviano. Esta experiencia combina la tradición inca (ayllú) con los principios educativos socialistas, desarrollando una forma político-organizativa acentuadamente democrática que rescata la tradición de la comunidad indígena. Tuvo una singular influencia en la educación indígena del todo el continente y en varios países se iniciaron experiencias semejantes. En el 1° Congreso Indigenista Interamericano (México, 1940) se adopta la propuesta Warisata oficialmente.

Debemos señalar también como referencia importante de la Educación Popular, en el periodo señalado, el surgimiento de universidades populares inspiradas en la Reforma Universitaria de 1918, en Córdoba (Argentina). Se destacan las Universidades Populares González Prada, en Perú, José Martí de Cuba; San Salvador y la de Ilopanga en El Salvador; las Universidades Populares chilenas. En ellas se intenta crear espacios de vinculación efectiva entre los intelectuales y las masas populares mediante formas organizativas democráticas acordes a sus necesidades y demandas.

Puiggrós (1986) referencia también como parte del entramado histórico de EP, las reformas educativas de gobiernos

populistas en varios países en las décadas de 1940-1950, con características antiimperialistas y democratizantes. Menciona al cardenismo (México), el peronismo (Argentina), varguismo (Brasil); el liberalismo democrático de Gaitán (Colombia); Movimiento Nacionalista Revolucionario (Bolivia); Frente Popular Chileno de Aguirre Cerda.

Según la autora, constituyen discursos pedagógicos nacionalistas populares que implicaron la difusión masiva de la educación básica y la capacitación laboral, alcanzando a sujetos antes excluidos y respondiendo a interpelaciones y demandas de diversos grupos y clases sociales subordinadas. En tal sentido, conlleva a un cierto grado de democratización del sistema.

Sin embargo, ese acceso al sistema escolar por parte de sujetos antes excluidos, no tiene que ver solamente con una intencionalidad democratizadora, sino que es funcional a las necesidades del proceso de industrialización y modernización que impulsan esos gobiernos y que requiere de la capacitación para la incorporación al nuevo modelo socio económico.

2. PRINCIPALES POSTULADOS DEL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE: SU LEGADO Y APORTES A LA PRAXIS Y DEBATES CONTEMPORÁNEOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR

En este devenir histórico de la noción de EP nace, en la década de 1960, lo que consideramos como la nueva etapa o *nueva época de la Educación popular en América Latina*, surgida de los aportes de Paulo Freire (1921-1997). Son postulados centrales del pensamiento freireano la vinculación entre educación y política, el señalamiento de los modos de dominación en el sistema educativo y del papel que puede jugar la educación en la liberación de sujetos en condiciones de opresión. Esta última es una perspectiva central en su obra, ya que señala que la educación no tiene como único destino la reproducción de relaciones sociales de dominación establecidas, sino que puede constituirse en una

herramienta de liberación ante las condiciones de opresión que viven los diversos grupos y sectores sociales subalternos.

A grandes rasgos para comprender el contexto de surgimiento de esta nueva época de la EP, puede señalarse que, a partir de la década de 1950, cobra un importante impulso la educación de adultos en todo el continente. Se considera que el analfabetismo y las deficiencias educativas en general operan como obstáculo para el 'desarrollo' de las naciones. Por ello, desde tales orientaciones desarrollistas de esa época, comienzan a llevarse a cabo propuestas educativas dirigidas preferentemente a adultos pobres y que buscan una escolarización tardía de los mismos y/o una capacitación técnica para el mundo del trabajo. Las mismas asumen dos formas de concreción: la alfabetización y la capacitación técnica (Osorio, 1986).

Así, ya sea desde enfoques recuperacionistas (recuperar sectores para el modelo productivo) o extensionistas (extender el acceso al sistema educativo a sectores postergados) y, desde experiencias modernizantes propias del modelo desarrollista, esas propuestas educativas se propagarían a lo largo de toda América Latina.

En ese contexto, en los inicios de 1960, comienza el desarrollo de las experiencias y reflexiones de Paulo Freire en el nordeste brasileiro y como profesor de la Universidad de Recife, consideradas fundacionales de esta nueva época de la Educación Popular latinoamericana. Freire critica al extensionismo y a la educación de adultos tradicional señalándolas como pedagogías 'bancarias' y 'domesticadoras'. Propone el método de alfabetización concientizadora, el cual permite que los adultos a la vez que aprenden a leer y escribir tomen conciencia de su propia realidad, estableciendo un puente entre su realidad cotidiana y sus propias vivencias y lenguajes escritos (Torres Carrillo, 1993).

Es central en el pensamiento freireano el tema de la identidad cultural de los grupos populares. Para Freire el tránsito entre realidad cotidiana y lenguaje escrito se hace a partir de una iden-

tividad cultural construida en situaciones de opresión. Es decir, la situación inmediata de los grupos populares está marcada por relaciones de opresión que es necesario reconocer y develar en procesos de creciente toma de conciencia. La propuesta pedagógica de los *Círculos de Cultura* – de reconocida trascendencia en todo el continente y vigencia hasta la actualidad- tiene como centro este planteo concientizador a partir de la identidad cultural.

Otro aspecto nodal en el pensamiento freireano es el cambio profundo que postula respecto a las relaciones entre educador y educando, y entre éstos con su entorno, expresado en reconocida expresión de Freire (1967) “*Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo*”. (Citado en Torres Carrillo, 1993, p. 26). El modelo freireano se autodefine como problematizador, dialógico y crítico.

Freire señala también que la educación no tiene como destino irreversible la reproducción de sistema dominante, sino que puede jugar un papel fundamental en la liberación humana. En tal sentido Puiggrós (1986) señala que “Freire realizó una tarea que tiene un alto valor teórico-político y no simplemente metodológico... planteó una pedagogía que no preconstruye el sujeto, sino que se propone como tarea educativa la liberación epistemológica, es decir, la liberación del sujeto social -del pueblo- de los obstáculos, entendidos como mitos que lo atrapan y encadenan a una cosmovisión subordinada a la hegemonía de las clases dominantes” (p. 97).

En 1964, con el golpe militar al gobierno de Goulart en Brasil, Freire se exilia en Chile y allí comienza con la producción teórica de su propia experiencia, escribe libros que luego circularían por toda América Latina y el mundo, como así también asesora a programas de alfabetización y de educación rural en el marco de reformas agrarias. Sus obras más importantes de esta época son: *La educación como práctica de la libertad* (1965); *Pedagogía del oprimido* (1968) y *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1969).

La propuesta teórico- política de Freire va cobrando un alto y reconocido valor político y pedagógico y se convierte en una pieza central con la cual se entroncan vertientes educativas de distinta procedencia y que en esta nueva etapa van conformando el núcleo básico de la EP latinoamericana (Mejía, 1994).

Así esta nueva época de la EP latinoamericana que se inicia con los aportes freireanos tiene una enorme influencia en la educación de todo el continente y surge de ellos toda una línea teórico-política-pedagógica que ha atravesado por momentos hasta la actualidad. Asimismo, diversos procesos y hechos políticos fueron significativos en su devenir histórico e incidieron en las concepciones ideológicas de quienes se identifican en sus postulados. Pueden señalarse, entre otras, las influencias y mutuas imbricaciones con:

- La Revolución Cubana que, en lo educativo, desarrolló dos etapas fundamentales. Una primera en la que debió cumplir con la democratización del sistema, tareas que en otros países es llevada a cabo por gobiernos populista en el marco de un capitalismo dependiente. La segunda etapa es en la que se adapta al discurso pedagógico socialista clásico y en la que se va dando la simultaneidad del proceso educativo nacional-democrático (de la 1° etapa) con el proceso educativo de transición al socialismo.
- Discursos y reformas popular- democráticos influenciados por la pedagogía freireana y la reforma educativa cubana. Pueden mencionarse las reformas educativas del tercer gobierno peronista en la Argentina y de la Unidad Popular chilena. En este periodo se presentan también dos procesos importantes: el auge del movimiento estudiantil y el desarrollo de propuestas educativas vinculadas a la pedagogía de la liberación por fuera del sistema educativo en prácticas y experiencias sociales y organizativas (como veremos más adelante para el caso argentino).

- Revolución Nicaragüense: la propuesta educativa del sandinismo triunfante en la revolución nicaragüense está inspirada fundamentalmente por los postulados de la educación popular freireana. La Cruzada Nacional de Alfabetización (hito fundamental del accionar educativo del proceso revolucionario) se inspira metodológica y organizacionalmente por la concepción de Paulo Freire, contando con su propio asesoramiento y el de otros importantes educadores/as populares (Rosa María Torres, Lola Cendales, Oscar Jara, entre otros). Rescata otras experiencias, como la cubana, pero su especificidad está dada por el objetivo que se proponía: dar la palabra a las masas a la vez que vincular diversos sectores de la sociedad nicaragüense (campesinos, obreros, pequeña burguesía, estudiantes, militantes).
- Discursos y prácticas educativas diversas ligadas a las luchas contra las dictaduras militares y gobiernos dictatoriales en el Cono Sur, realizados obviamente fuera del aparato estatal, con gran predominio y desarrollo teórico de la pedagogía de la liberación.
- Incorporación a los procesos de retorno a la democracia en el Cono Sur. Procesos educativos de fortalecimiento de la participación ciudadana y de democratización social a partir del retorno, en la década de los ochenta, de gobiernos elegidos por voto popular (el ejemplo de las campañas educativas ciudadanas en Chile es particularmente elocuente).
- En la década de los noventa, con la caída del Muro de Berlín y de los denominados socialismos reales en Europa, cobra hegemonía en toda América Latina regímenes de gobierno de neto corte neoliberal y los organismos multilaterales de crédito (BID y Banco Mundial) comienzan a tener una gran influencia en el mundo educativo. Numerosas reformas educativas son llevadas adelante bajo el impulso neoliberal. Desde los centros y organizaciones de Educación Popular, son resistidas esas políticas al mismo tiempo que comienza en

su seno un fuerte debate en lo que dio en llamarse refundamentación de la EP y un creciente interés por dar la disputa al interior de los sistemas educativos formales.

- En la segunda mitad de la década de los noventa comienza también una fuerte articulación de procesos de Educación popular con los movimientos sociales de resistencia a las políticas neoliberales y comienzan a cobrar fuerza las iniciativas vinculadas a las dinámicas movimentistas en cuyos procesos organizativos incorporan propuestas de auto formación enmarcadas y reconocidas como de Educación popular, que se articulan a las dinámicas propias de cada movimiento (de defensa de bienes comunes, indigenistas, de mujeres, de campesinos/as y de la agricultura familiar, etc). Cobró asimismo fuerte influencia, en este período, el levantamiento zapatista en Chiapas, México en 1990, por parte de los indígenas que conforman el Ejército Zapatista de Liberación Nacional.
- En el campo de la EPJA las iniciativas vinculadas a la Confinitea y a la incidencia en políticas educativas articulan esfuerzos provenientes de diversas redes de Educación Popular, particularmente desde CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina denominado a partir de 2012 como Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe) y REPEM (Red latinoamericana de Educación popular entre Mujeres).

3. LA EDUCACIÓN POPULAR EN ARGENTINA Y SUS ARTICULACIONES E IMBRICACIONES CON LA EPJA

El desarrollo histórico de la EP a partir de la década del 60 en la Argentina reviste particularidades propias de su contextualización histórica, las cuales han podido rastrearse tanto en fuentes documentales como testimoniales que dan cuenta de esas especi-

ficidades². Teniendo en cuenta los procesos particulares que, en relación con el contexto sociopolítico, lleva la EP en Argentina, distinguiremos 4 períodos:

1° período: década del 60 y mitad de la del 70

Las primeras prácticas que en la Argentina pueden ser enmarcada como de EP (aunque terminológicamente se utilizara más la noción de educación y liberación) son las de grupos cristianos que, en la década del 60, se plantean fundamentalmente el tema de la participación y el compromiso con los pobres. Bajo el influjo renovador que en los ámbitos eclesiales significaron el Concilio Vaticano II (1963) y la conferencia Episcopal de Medellín (1968), son los grupos cristianos los que se consideran pioneros en el trabajo con sectores populares desde la perspectiva de la pedagogía de la liberación.

Al igual que en otros países latinoamericanos, estos grupos dan una marcada acogida a la propuesta freireana ya que encuentran en ella importantes puntos de coincidencia con su opción y aportes para sus prácticas con los sectores populares. Muchos de estos grupos, a partir de su compromiso cristiano, harían luego una opción de participación política en diversos grupos y partidos de izquierda, siendo uno de los más importantes la izquierda peronista (a través de la Juventud Peronista y el Peronismo de base, fundamentalmente).

Un trabajo de origen cristiano de gran envergadura fue el que se realizó con sectores campesinos en el norte del país,

2. Como se señala en el Informe de investigación del Proyecto señalado en la nota 1, para la reconstrucción histórica de la EP en Argentina, se contó oportunamente con la colaboración y aporte testimonial de Oscar Bracelis (de la Fundación EcuMénica de Cuyo), Roberto Iglesias (de Sendas para la Educación popular. San Luis y docente de la Univ. Nac. de San Luis) y Mabel Busaniche (de Acción Educativa. Santa Fe) importantes voceros de esa temática, ya que sus trayectorias personales e instituciones están entrañablemente ligadas al desarrollo histórico de la Educación Popular en la Argentina.

a través del Movimiento Rural de Acción Católica, adherido al Movimiento Internacional de Juventud Agraria y Rural Católica que, luego de la ruptura con la institucionalidad eclesial (1972), conformarían las Ligas Agrarias. Estas constituyen la primera experiencia de organización independiente del campesinado pobre y medio.

Estos grupos tienen la clara intención de ligar la acción evangélica al análisis de la realidad y a la acción política, buscando metodologías que respondieran al medio rural. Así “esta búsqueda habría de recalar durante un largo tiempo, y con intensidad, en el marco que le proporcionó la teoría pedagógica de Paulo Freire... que se convierte en la respuesta a numerosos interrogantes que desde antiguo se venían haciendo los dirigentes y movimientos” (Ferrara, 1973, p. 27). Las Ligas comienzan a ser blanco de la persecución iniciada durante el gobierno de Isabel de Perón y son totalmente desarticuladas a partir de la instauración de la última dictadura militar. Durante este periodo se inicia también en el ámbito rural del norte Argentino y articulado con el trabajo de las Ligas, el accionar del Instituto de Cultura Popular (INCUPPO), organización no gubernamental ligada al ámbito eclesial. Cumple una importante tarea socio-educativa, sobre todo de apoyo a los procesos organizativos de grupos rurales y de comunicación popular en el ámbito rural y continúa su labor hasta la actualidad.

Hacia finales de la década del 60 y principios de la del 70, comienza a darse en nuestro medio una lectura masiva de Freire (de sus obras *Pedagogía del Oprimido* y *Educación como práctica de la Libertad*) en diversos espacios: en ámbitos de compromiso cristiano con prácticas ligadas a ámbitos populares, en sectores que realizan tareas de alfabetización, en grupos políticos de izquierda y en ámbitos universitarios. El marco teórico-político de Freire da un lenguaje común a distintas prácticas socio-educativas con sectores populares, que se desarrollan en un contexto político de gran movilización. No hay, sin embargo, un desarrollo de

instituciones u organizaciones dedicadas específicamente a la EP, como se dio en períodos posteriores. Según los datos de fuentes documentales y testimoniales recabadas, las instituciones que datan de esa época son INCUPO en el Norte argentino (ya citado) y la Fundación Ecuménica de Cuyo (FEC) de Mendoza. Desde sus orígenes, esta última, en el año 1971 como Instituto por la Liberación y Promoción Humana (ILPH), los planteos freireanos tienen una marcada influencia en el accionar de esta organización, que continúa hasta la actualidad desarrollando tareas de EP.

Es importante señalar que, si bien todavía no se usaba el término ‘educación popular’, las ideas básicas de ella (participación, compromiso por la transformación social, protagonismo de los sectores populares, intencionalidad política liberadora) están presentes en muchas y variadas prácticas socio-educativas que se desarrollan con diferentes sectores pobres de la sociedad argentina: villeros, obreros, campesinos, etc. Las ideas freireanas permean esas prácticas de diversos sectores que también son influidas por los procesos que se llevan a cabo en otros países latinoamericanos (Brasil, los países centroamericanos, Chile, como los más importantes).

En referencia específica a la EPJA puede señalarse que, al igual que en otros países, en Argentina en la década de 1960, comienzan a implementarse en el marco de políticas desarrollistas proyectos educativos orientados a personas adultas. Se encaminan fundamentalmente desde dos perspectivas: desde la alfabetización y desde iniciativas educativas y organizativas enmarcadas en lo que se denominó el ‘desarrollo de la comunidad’. Ambas con un marcado sesgo funcional al modelo desarrollista y con una intencionalidad marcadamente adaptativa (Baraldo, 2018, pp. 81-83).

Sin embargo, a partir del gobierno justicialista de Cámpora en 1973, con Jorge Taiana al frente del Ministerio de Educación, cobra un giro esas propuestas educativas para adultos y la DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos) toma muchas de

las orientaciones de Freire. Entre otras acciones, es relevante el desarrollo de una campaña de alcance nacional: la CREAR (Campaña de Reactivación de Educación de Adultos para la Reconstrucción) que adopta la propuesta pedagógica de Freire. Esto se despliega en un clima de conflicto y disputas que se produce en el ámbito educativo -al igual que en otros en esa época-y en el que los grupos progresistas y de izquierda del peronismo logran imponerlo. De este modo, el hecho de que DINEA tome la propuesta freireana como eje central de su política, le da un fuerte impulso y presencia en nuestro medio.

Al mismo tiempo van desarrollándose otras experiencias educativas tomando los postulados freireanos pero articulados a procesos socio organizativos no necesariamente en el ámbito educativo.

Todas estas experiencias educativas, tanto al interior de educación de adultos, como en procesos organizaciones con sectores populares y que toman los aportes de la pedagogía freireana, son blanco de la persecución iniciada en los años '74 y '75 (fundamentalmente a través de la Triple A) y luego son objeto de la represión instaurada en la última dictadura militar.

2° período del 76 al 83 (dictadura militar)

La dictadura cívico militar argentina fue para todos los grupos que trabajaban desde la perspectiva freireana, una larga y oscura noche: el precio del compromiso por transformar la sociedad y de la opción de trabajo junto a los más pobres asumidos por educadores/as en los años 60 y 70, fue pagado con la propia vida, el exilio, la cárcel, con el miedo, el desamparo.

El silencio, la dispersión y el ocultamiento fue la norma para los escasos grupos que continúan trabajando bajo el imperio del terror de esos años. El terrorismo de Estado con complicidad civil y, sobre todo, eclesial obligó a la desarticulación y casi desaparición de toda forma organizativa y de práctica social. Isabel

Hernández (1985) señala que “fue durante los años de la dictadura militar en la Argentina (1976-1983) donde prácticamente ninguna cobertura institucional amparaba la práctica educativa con intencionalidad política...” (p. 163). Agrega que “no fueron sólo los años de terror y de censura, sino también la falta de apoyo institucional en sentido amplio (en especial el desamparo de los grupos cristianos, dado el carácter anti popular de la jerarquía eclesiástica argentina), los que hicieron que recién ahora [con el retorno de la democracia] pensemos en un proyecto mancomunado, inter-institucional de reflexión teórica...” (p. 17)

3° período: 1983 al 2000. Apertura democrática y resistencias al neoliberalismo

Ya en vísperas de la apertura democrática aparecen diferentes grupos que comienzan a perfilarse como centros de EP. Surgen así mayoritariamente ONGs con un perfil crítico y que adoptan los postulados de la EP como directrices de su accionar. En los orígenes de estos espacios encontramos diferentes procedencias: militantes que provienen de experiencias de EP en otros países latinoamericanos durante el exilio, grupos de origen cristiano que durante la dictadura habían tenido un perfil más de índole pastoral, intelectuales que habían sido cesanteados de las universidades, entre las más frecuentes.

Influye también en el surgimiento de estos espacios en Argentina, la conformación de redes y ámbitos de articulación de ONGs y centros de EP a nivel latinoamericano, primero CELADEC y luego el CEAAL. Así, la participación de argentinos/as en eventos de estas redes va consolidando las experiencias de EP y afianzando sus espacios organizacionales. Entre las organizaciones que se van conformando pueden mencionarse: SeAP (Servicio a la Acción Popular) en Córdoba; CIPES (Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social) en Buenos Aires y en Chaco, que se suman a las que ya se habían conformado antes

de la dictadura militar. Además, la EP cobra fuerza en ámbitos cristianos, sobre todo en aquellas diócesis católicas cuyos obispos habían tomado distancia de la jerarquía eclesiástica argentina: Quilmes, Neuquén y Viedma, a través de sacerdotes, obispos y laicos, que asumen un rol activo en la defensa de derechos humanos y su acción pastoral y social incorpora postulados teóricos y metodológicos de la EP.

También datan de esa época experiencias de EP y de investigación participativa realizadas con indígenas mapuches de la provincia de Neuquén que se iniciaron bajo el desamparo y la soledad de los últimos años de la dictadura (Hernández y Cipolloni, 1985, pp. 69-139).

La reinserción del país en los canales constitucionales, significa un crecimiento cuanti y cualitativo de la EP. Se forman nuevos centros y ONGs de EP tales como: CEDEPO en Buenos Aires (1984); Acción Educativa y Canoa en Santa Fé; IDEAS en Buenos Aires; CECOPAL (Centro de Comunicación Popular y Asesoramiento Legal) en Córdoba; CEP (Centro de Educación Popular) en San Luis, entre otros³. Es en estos años que comienzan a hacer sus aportes para estos proyectos las agencias de cooperación internacional, cuyo apoyo permitiría dar impulso a diversas experiencias de EP.

Como fruto de esfuerzos de articulación y para dotar de mayor anclaje y solidez a estos espacios de EP, comienza a formarse el núcleo de CEAAL en Argentina y luego la red Confluencia. En noviembre de 1985 se realiza en Buenos Aires la Asamblea Mundial de Educación de Adultos bajo el lema *Educación de Adultos, Desarrollo y Paz*. Convocada por el ICAE (Internacional Council for Adult Education) –órgano federativo representativo de la educación de adultos a nivel mundial- y por CEAAL, constituye un hecho importante para la EP en dos sentidos: por una

3. El orden descrito no corresponde a una secuencia temporal en el surgimiento de estas organizaciones, como tampoco el listado comprende a la totalidad de experiencias de EP.

parte, le da presencia a la Argentina en el contexto latinoamericano y, por otra, afianza y articula diferentes experiencias que venían consolidándose en nuestro medio. Es además un gesto político de gobierno alfonsinista, que tuvo presencia en el evento, ya que en ese momento lanzaba el Plan Nacional de Alfabetización que, aunque en un modo restringido, toma algunos principios de la educación popular.

En el Informe de la Asamblea puede verse que la misma significó una difusión de los postulados de la EP latinoamericana “...Buenos Aires ofreció por primera vez una visión completa para el mundo de la visión latinoamericana de ‘educación popular’. A pesar de que muchos habíamos leído sobre Paulo Freire, nos sorprendió y deleitó descubrir la profundidad y alcance de las contribuciones (Budd Hall)” (CEAAL, 1987, p. 7).

A partir de la década de los noventa, en el contexto de consolidación de la hegemonía neoliberal con el gobierno de Menem, pueden verificarse dos procesos significativos en la EP: uno tiene que ver con el proceso de resistencia a la desarticulación de la EPJA producido por la Ley Federal de Educación que extinguió a la educación de adultos como modalidad educativa. Esa resistencia se desarrolló en articulación con el movimiento sindical docente.

El otro proceso significativo fue el creciente impulso de prácticas y procesos de EP con y desde movimientos sociales, que hasta ese entonces estaba casi exclusivamente circunscrito al accionar de centros de EP y ONGs: con el movimiento campesino-indígena, el movimiento de mujeres, el movimiento de desocupados/as (movimiento piquetero), entre los más significativos.

4° período: Crisis 2001-2002 y experiencias en los gobiernos nacional-populares (2003-2015)

A partir de la crisis del 2001 y 2002, y con los acumulados previos de la EP en Argentina, hay una ampliación significativa de los

espacios e iniciativas en que se inscriben en ella. Además de los ámbitos ya mencionados y aunque algunos espacios más institucionalizados como ONGs van debilitándose o desaparecen, al mismo tiempo la EP se va consolidando en otros espacios: en el ámbito universitario desde propuestas de extensión, con grupos y/o centros de investigación de EP; en colectivos de educadorxs populares; en iniciativas de propuestas artísticas y comunicacionales, entre otras. Luego también la EP es tomada desde algunos espacios gubernamentales, sobre todo aquellos que buscan la participación y organización popular.

Ligados a la EPJA hay dos procesos que merecen mención:

- El surgimiento y expansión de los bachilleratos populares que comienzan a desarrollarse fundamentalmente como propuestas educativas populares articuladas a movimientos sociales y que desde su especificidad buscan el reconocimiento por parte del sistema educativo, sobre todo vinculado a la certificación (Mejía, 2020a, p. 298).
- El otro hecho importante es que, con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206 (LEN) a partir del año 2006, la Educación de Jóvenes y adultos vuelve como modalidad reconocida dentro del sistema educativo. Asimismo, en el año 2010 el Consejo Federal de Educación sanciona la Resolución 118/10 que establece el marco normativo para EPJA en todo el país (es decir, para todas las jurisdicciones provinciales). Establece explícitamente que los aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano como la Educación Popular, las formas organizacionales de la educación de adultos en la década de los 60 así como la creación de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), son los antecedentes para la construcción de la identidad de esta Modalidad (Anexo I, inc. 17).

Cabe ser mencionado también que por impulso de la LEN

cobran fuerza la Educación intercultural-Bilingüe y la Educación en contextos de encierro que como tales toman postulados de la EP latinoamericana y los resignifican desde las especificidades propias.

Por todo lo señalado en este acápite, cabe mencionar finalmente que, al igual que en otros países y ligado a estos procesos de gobiernos progresistas en la Región, comienza a hablarse en nuestro país de *Educacion-es popular-es* (en plural) como forma de reconocimiento de multiplicidad de bifurcaciones que la van configurando (Mejía, 2020c).

4. APUNTES PARA UNA AGENDA ABIERTA EN TORNO A LOS DESAFÍOS PARA LA EPJA Y LA EP EN TIEMPOS DE PANDEMIA⁴

Un primer desafío tiene que ver con reconocer los problemas que teníamos previo a la pandemia y, en todo caso, visualizar lo que la pandemia puso de relieve. En tal sentido considero apropiado, particularmente en la caracterización de escenarios, poner reserva a cierto optimismo que ve en la pandemia la oportunidad de cambio, entendiendo que, al evidenciar la crisis del capitalismo, esto conllevaría de por sí a un agotamiento del mismo. Por el contrario, hay que reconocer la posibilidad de que haya un recrudescimiento de la hegemonía capitalista en sus formas más autoritarias y violentas.

En tal sentido, y en tanto desafío, es no renunciar a una perspectiva esperanzadora desde la EP, pero que no sea ingenua, sino que busque una cabal comprensión de los problemas que la pandemia desnudó.

Otro desafío es dejar de ver a la EPJA como una modalidad o subsistema remedial o subsidiario y verla (en términos de

4. Retomo y amplío ideas vertidas en la ponencia Apuntes sobre el rol de lxs Educadores/as populares comprometidxs con la EPJA en el Conversatorio Virtual “EPJA y Educación Popular en América Latina y el Caribe” organizado por Gipe del CEAAL (en torno al informe Regional) 09/07/2020.

tensión) como la modalidad que se constituye en garante de la educación a lo largo de la vida. Esto permitirá salir de la mirada de que sólo hay un tiempo (en la vida) para estudiar. Es decir, dejar de atribuirle a la EPJA un carácter “restitutivo” de un derecho que no se cumplió en la normalidad.

Al contrario, hay que cuestionar esa supuesta normalidad de un momento o espacio apropiado para estudiar. Desde allí reconocer y recuperar para la EPJA la especificidad de ser la modalidad que reconstruye procesos educativos con sujetos diversos, en cuyas trayectorias educativas se han ido consolidando desigualdades y en las que se han ido configurando diversas vulneraciones de derechos. También son trayectorias educativas en las que se han dañado subjetividades en aquella supuesta “normalidad”.

Esto implica el desafío de dejar de considerar el sistema normal/regular de educación como parámetro de *normalidad* dado que esa supuesta normalidad es excluyente, genera desigualdades, ignora las diferencias y construye opresiones.

Un tercer desafío está dado por abandonar la idea de la EPJA asociada única o principalmente a la formación para el trabajo. En tiempos de cuarta revolución industrial, es imprescindible plantear para la EPJA que su potencialidad pedagógica está en reconocer y *desarrollar capacidades y habilidades* (para la vida, para el ejercicio de la ciudadanía, para el goce y disfrute de los bienes, para la participación social y política). En tal sentido, puede ligarse a esta visión la importancia que tendría para nuestros países contar con políticas de redistribución del ingreso mediante propuestas de ‘ingreso ciudadano’ que no hagan de la exclusión y/o precariedad en el mundo laboral (hoy altamente excluyente) el camino a la pobreza de lxs estudiantes de EPJA.

Un cuarto desafío (de incidencia directa desde la especificidad de la EP en la EPJA) tiene que ver con profundizar los procesos pedagógicos en tanto diálogo de saberes y fundamentalmente como negociación cultural. Es preciso dejar de tener a ‘los contenidos y a las competencias’ como estructuradores de las

currículas de EPJA. Esto nos acerca a la idea freireana de que no hay un sujeto “vacío” de conocimiento, sino a la importancia de reconocer sus saberes y capacidades ya desarrolladas y propiciar el desarrollo de otras nuevas que surgirán en esos procesos de diálogo de saberes y de negociación cultural.

Otro desafío es comprender que la EPJA y los sistemas educativos formales son espacios donde se puede ejercer la disputa de sentidos y orientaciones y crear contra hegemonías que se entronquen con los procesos de disputas políticas y culturales orientadas hacia proyectos de sociedades más justas, igualitarias, modelos civilizatorios que nos lleven a afrontar múltiples opresiones y desde allí la dimensión política y ética de la EP en torno a la EPJA.

Otro reto tiene que ver con reconocer que la diversidad de sujetos de la EPJA expresa *desigualdades* de diverso orden y no únicamente como sinónimo de “pobreza”. Por tanto, se precisa plantear los procesos educativos de la EPJA desde *la interseccionalidad de múltiples opresiones y desigualdades*: de clase, pero también, étnicas, sexuales, etarias, de lugar de residencia, entre otras.

Es preciso reconocer, al mismo tiempo, que estas desigualdades tienen en la relación saber-poder su fuente de inequidad. Por lo que, avanzar en la democratización del conocimiento y del saber, será una manera de reconocer las formas de poder presentes en los procesos educativos de la EPJA y que es necesario visualizarlas desde la interseccionalidad señalada.

Por último, se requiere asumir estos desafíos políticos, pedagógicos y éticos no sólo mediante la incidencia en políticas educativas, sino en la participación como educadores/as populares en la configuración de correlaciones de fuerzas que avancen hacia sociedades más justas, igualitarias, culturalmente abarcadoras y plurales y al mismo tiempo que coloquen a la vida como centro. Y desde allí enfrentar las formas más brutales y concentradores del capitalismo neoliberal y sus formas autoritarias que emergieron en la pandemia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CEAAL (1987). *Las manos del saber. Educación de adultos. Desarrollo y Paz*. Informe de la Asamblea Mundial de Educación de Adultos –Bs. As, 22-30/11/85. CEAAL/Erma Stults editora. Santiago, Chile.
- Ferrara, F. (1973). *Qué son las ligas agrarias. Historia y documentos de las organizaciones campesinas del Nordeste argentino*. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- Hernández, I. (1985). *Acerca de la educación, la ideología y la política en la Argentina*. En: Hernández, I. y otros. “Saber popular y educación en América Latina”, págs.163-184. Búsqueda-CEAAL. Buenos Aires, Argentina.
- Hernández, I. y Cipolloni, O. (1985). *El educador popular y la vida cotidiana. Dos experiencias entre comuneros mapuches*. CEAAL, Buenos Aires, Argentina.
- Jara Holliday, O. (2018). *La Educación Popular Latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. CEP-Alforja/CEAAL/Alboan/InterRe, San José, Costa Rica.
- Mejía, J. M.R. (1992). ¿Resucita el Modelo de la Educación como formación del Capital Humano? La educación popular frente a la capacitación. en: *Revista “La Piragua”* N°4. CEAAL, pp. 29-38. Santiago, Chile.
- Mejía, J. M.R. (2020a). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*. (Tomo III). Desde Abajo, Bogotá, Colombia.
- Mejía, J. M.R. (2020b). *Educación popular: Raíces y travesías de Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Bogotá, Colombia: Aurora.
- Mejía, J. M.R. (2020c). *Paradojas de las educaciones populares y sus actores en tiempos de gobiernos progresistas y coronavirus*. Inédito
- Osorio V., J. (1986). Educación popular en América Latina. En: *Movimientos Sociales, Educación Popular y Trabajo Social*. ALAETS-CELATS-CONETS, Medellín, Colombia.

- Puiggrós, A. (1992). *Crisis y educación popular*. IDEP, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1986). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1984). *La Educación Popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Nueva Imagen, México.
- Salazar, G. (1987). Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa? En: *Proposiciones N°15. Educación Popular y Movimientos sociales*. Ed. Sur. pág. 84-119. Santiago, Chile.
- Torres Carrillo, A. (1993). La educación popular y lo pedagógico. Evolución reciente y actuales búsquedas. En: *Revista La Piragua N°7*. CEAAL, pp. 24-31. Santiago, Chile.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Ley de Educación Nacional 26206. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Resolución 118/10 del Consejo Federal de Educación. Disponible en: http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/modalidad_epja.pdf

ITINERARIOS HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA: SU CÍRCULO VIRTUOSO DE POLÍTICA, CULTURA Y PEDAGOGÍAS

JORGE OSORIO VARGAS

Analizar las trayectorias de la Educación Popular (EP) en América Latina exige hacer una reflexión global acerca del desarrollo de la cultura política y de los movimientos sociales latinoamericanos. Decimos esto porque la EP es una expresión cultural de la política y de las formas que adquieren los procesos de organización popular bajo los paradigmas de izquierda predominantes en la década de los años 60 del siglo pasado. Sin embargo, es preciso señalar, de la misma precisa manera, que la EP en su dimensión pedagógica no sólo o fue un epifenómeno de la política, sino que es también una construcción social profundamente enraizada en las prácticas comunitarias que generaron las movilizaciones populares en tal década. Esta tensión entre cultura y política, crítica y refundación pedagógica del imaginario de la izquierda es una de las dimensiones transversales del estudio de la EP en su ciclo contemporáneo¹.

El ciclo contemporáneo de la EP en América Latina se inaugura en los mencionados años 60 como manifestación de varios factores:

- El impacto de la revolución cubana en la izquierda latinoamericana y la apertura de un espacio de debate acerca de las

1. Lectura clave es el reciente libro de uno de los practicantes y estudiosos de la EP latinoamericana, Carlos Rodríguez Brandao (2020).

vías de transición al socialismo o las vías llamadas no-capitalistas. Este asunto tuvo gran influencia en las definiciones políticas que la EP adquirió en diferentes países. Podemos identificar algunas como: los movimientos culturales de base vinculados a la teología de la liberación (la “iglesia popular”) en Brasil; los reformismos comunitaristas en Chile y Perú; la emergencia de los movimientos campesinos; los frentes de liberación nacional en América Central; el peronismo de izquierda en Argentina².

- En el ámbito del pensamiento pedagógico influyeron decisivamente tres vertientes socioeducativas críticas: la teoría de la desescolarización de Iván Illich, desarrollada desde su centro de estudios en Cuernavaca, la pedagogía del oprimido de Paulo Freire y la epistemología de la investigación acción participativa desarrollada por Orlando Fals Borda en Colombia.

En el caso de Illich, se trata de una crítica a los dispositivos y estructuras institucionales, políticas y pedagógica de los sistemas escolares en el marco de una crítica radical a las formas de reproducción capitalista. Esta crítica a la dominación escolar lleva a una práctica libertaria, asociada a la necesidad de que los propios grupos subordinados creen sus propias “educaciones” en base a una práctica de “convivencialidad” que resiste a todas formas de socialización impuestas por las instituciones disciplinadoras de la modernidad capitalista. Para Paulo Freire la pedagogía es la vía para entender las condiciones de dominación de viven los campesinos y los sectores pobres de las ciudades y poner en marcha procesos de liberación, a través de círculos de cultura, la alfabetización y la concientización política. Confirma una valoración de la cultura popular, de sus formas de “leer el mundo” y la pedagogía crítica se define como “liberadora”, es decir, como detonante de las fuerzas culturales y espirituales de

2. Una tarea pendiente es realizar una historia colectiva de alcance latinoamericano y caribeño de la Educación Popular y sus alcances políticos, culturales y pedagógicos en su “ciclo contemporáneo”. Destaco los proyectos de Torres (2016), Jara (2017, 2018) y Bruno-Jofré (2016).

los “pobres”, que se emancipan a través de las acciones colectivas (como “pueblo”) y de la “palabra” de los sujetos. Por ello, la pedagogía de Freire es dialógica, deliberativa, decodificadora y abierta a construir mundos nuevos, los “inéditos posibles”, en el decir del propio Freire. Estos planteamientos llevan a Freire a cuestionar la escuela realmente existente (la “educación bancaria”) y a centrar su trabajo en los movimientos sociales y en las reformas políticas, como son la reforma agraria y los procesos de alfabetización y de organización campesina en el Chile de los años 60. Con los tiempos (exilio y décadas mediante) el pensamiento de Freire sobre las “escuelas” tendrá una transición al considerarla no sólo como una institución reproductora de desigualdades sociales, de represión del conocimiento popular e incapaz de superar la concepción bancaria de la enseñanza sino también como un espacio de disputa cultural y potencialmente una agencia de transformación social. Freire desarrollaría su propuesta sobre la escuela a través de sus conceptos de “escuela ciudadana” y “escuela para la autonomía” (Gadotti, 2016; Schugurensky, 2016)³.

3. En un artículo publicado en 2004 (Osorio, 2004) propuse que la fase “contemporánea “de la EP latinoamericana se inicia en aquella década, enmarcada en los planteamientos de Iván Illich (Illich, 2011), la pedagogía de la liberación de Paulo Freire (Freire, 1975) y la investigación acción participativa promovida por Orlando Fals Borda (Fals Borda, 1985). Tendencias que, luego, convergieron con los procesos de educación popular de base comunitaria desarrollados, en las décadas posteriores, y bajo condiciones políticas diversas (gobiernos reformistas, procesos revolucionarios, dictaduras militares, resistencia social y defensa de los derechos humanos) por organizaciones no-gubernamentales, iglesias, centros de estudios y movimientos y organizaciones sociales bajo diversas modalidades, especialmente como “educación política”, educación campesina y rural y formación de dirigentes de base, educación para la organización social de las mujeres alfabetización y educación de adultos, educación para la ciudadanía. Una tarea pendiente para quienes somos activos en la Educación Popular es el rescate de experiencias locales de gran impacto en procesos culturales y políticos de movimientos indígenas, campesinos y de trabajadores-as de la ciudad y educadores-as populares que han tenido una incidencia e inspiración muy significativa en estos como Lola Cendales, Joao Francisco de Souza, Alfredo Ghiso, Sergio Haddad, por nombrar a quienes siento más cercanos en mi propia vida, sin dejar

Una tercera vertiente de la EP fue la investigación acción participativa, Si bien muchos de sus protagonistas trabajaban en el mundo académico universitario las luchas populares del entonces “tercer mundo” dieron lugar a una apertura a una investigación desarrollada desde las organizaciones que construían proyectos liberacionistas y de reformas políticas con la finalidad de fortalecer su capacidad de elaborar nuevos marcos conceptuales para comprender y promover la democratización del conocimiento y la distribución social del poder. Fue Orlando Fals Borda quien mejor expresara esta necesidad de asociar la actividad intelectual de los investigadores sociales que trabajan en los movimientos populares con un programa de transformación de su identidad, de sus roles y de sus metodologías de investigación. Lo “popular” significaba un campo de generación de alternativas y de nuevos modos de conocer la realidad compleja de la sociedad “subordinada” y de sus potencialidades en cuanto fuente de movimientos transformadores. Fals Borda habló de una “ciencia popular” en cuanto un nuevo paradigma no positivista, interpretativo, abierto a la sabiduría de los sectores populares urbanos, campesinos, indígenas y capaz de imaginar desde los colectivos un “saber de participación” (Fals, 1970). Es decir, un “saber” que surgiera de la acción de los sujetos populares en cuanto sujetos que hablan de “sí mismos”, desde su propio mundo y desde su propia “lengua”, desde donde “dialogan” “participan” y “comparten” sus “saberes de vida” con los diseños y estrategias de cambio. Esta dialéctica constituía el núcleo de la IAP y de sus metodologías sistemáticas dialógicas y participativas: se valoraba el mundo de la vida (de la vida cotidiana) en cuanto fuente de imaginarios y proyectos de

de reconocer a otros y otras de gran influencia. Otro tema que debemos abordar en próximos ejercicios históricos y de recuperación de la memoria de la EP, es el de la participación de las mujeres en la fase fundacional del ciclo contemporáneo de la Educación Popular. Agradezco a Graciela Messina por ponerme en alerta ante este vacío en los estudios de la EP latinoamericano. Un aporte en este sentido en Ortega, Torres (2011).

transformación y, también, como espacio de agresión y de violencias capilares (como son las de género, por ejemplo). Para avanzar en esta perspectiva se abrió el campo de la investigación acción participativa hacia la recuperación de las trayectorias culturales de las organizaciones y movimientos populares y también de las trayectorias biográficas, dando lugar a procesos de investigación y recuperación de las memorias históricas y de construcción de “historias de vida” de mujeres, campesinos e indígenas, lo que tuvo en el mismo Fals Borda su máxima expresión en *La Historia Doble de la Costa* (Fals, 1981) y en los trabajos de Moema Viezzer sobre historias de vida de mujeres populares (Viezzer, 2004).

Sostengo que es posible hablar una matriz común de la EP, a partir de este ciclo original (años 60-70), que los cambios que se desarrollaron en el continente en décadas posteriores no invalidaron; incluso muchos de estos elementos constituyentes han servido (hasta hoy) como marcos para evaluar, refundar, remirar, re-estudiar y practicar la EP en nuestros países. De esta matriz común, señalo los siguientes componentes:

1. La EP como movimiento cultural asociado a organizaciones de base y movimientos sociales definiendo la pedagogía como la dimensión del aprendizaje de nuevas formas de pensar, vivir, compartir, de “hacer política”
2. La EP como una educación que se desarrolla inserta dinámicas sociales y culturales de los sectores populares del campo y de las ciudades, y que le otorga a los educadores-as un perfil de mediador, de generar de espacios de aprendizaje, de valoración del vínculo pedagógico (diálogo de saberes) como fuente de liberación, de construcción de una subjetividad crítica y de apertura a una vida solidaria.
3. La EP como una educación que identifica las dimensiones capilares de la dominación (no sólo la de capital-trabajo) y por ello trabaja pedagógicamente la democratización de las relaciones de género, las asimetrías culturales en la vida coti-

- diana, la generación de poderes y saberes locales y las manifestaciones culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas.
4. La EP como educación, defensa y promoción de los derechos humanos, como un sello particular a la EP de los países del Cono Sur. Esta dimensión de la EP sustentó su trabajo como una acción de resistencia a las dictaduras. Tres fuentes inspiraron esta orientación estratégica de la EP: a) la inspiración de la Teología de la Liberación y la influencia activa de la EP en la dimensión educativa de la Iglesia Popular, lo que implicó un asentamiento radical de la EP, en el caso chileno por ejemplo, en la vida poblacional y en el movimiento demócrata-popular de expresión cultural y política y que protagonizaron las protestas nacionales contra la dictadura ; b) la participación de la EP en los procesos de renovación de la Izquierda: en Chile, por ejemplo, los emblemáticos encuentros nacionales de Educadores-as Populares chileno-as promovidos en los años 80 por ONGs como el PIIE, ECO, CIDE y El Canelo de Nos lo demuestran (Fauré, 2011); c) la incorporación a los procesos culturales de los movimientos sociales de dimensiones que estaban subordinadas, como eran la dominación de género y la promoción del movimiento feminista, el arte y la cultura popular, la economía popular, el desarrollo local, entre otros (Torres, 2015).
 5. La EP como una acción reflexiva fundada en una epistemología de la acción liberadora, que asume la investigación acción participativa como vía de sus procesos de elaboración y sistematización de conocimientos. De ahí que la EP se defina desde sus orígenes como una “teoría” o como una pedagogía crítica abierta a los debates epistemológicos y teóricos⁴. La

4. Para el desarrollo de esta dimensión epistemológica de la EP y su despliegue en el debate de las ciencias sociales, ver Mejía (2011). CLACSO ha publicado una antología de textos de Orlando Fals Borda que se puede consultar en: https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?campo=autor&texto=&id_libro=88

EP ha llegado a ser una práctica perfilada teóricamente y en su configuración como tal es preciso destacar a Orlando Fals Borda y su escuela sociológica colombiana. Este es un aspecto importante de subrayar dada la tendencia que ha habido en algunos tiempos por hacer de la EP un mero “activismo social” basado sólo en el uso de técnicas activas que adelgazaron su potencial pedagógico y su orientación al aprendizaje social y ciudadano y al desarrollo humano, reduciéndola a una mera capacitación para la organización política, una especie de “animación de grupos” para la movilización popular.

Es preciso señalar que dependiendo de los contextos nacionales diversas versiones del marxismo jugaron un rol particular en la EP en su ciclo originario-contemporáneo, pero lo más significativo, en la configuración matriz de la EP, fue la teoría del conocimiento liberador elaborada Paulo Freire y su método dialéctico de “aprender a leer la realidad para transformarla” (Freire, 1975). Este fue el foco común que hizo de la EP una práctica educativa crítica y no-capitalista, vinculada a los movimientos de liberación y de resistencia y que abasteció a los movimientos populares de un sentido de autonomía cultural, entendida como la capacidad de construir alternativas de izquierda desde la lógica de la acción social no supeditada necesariamente a los partidos políticos.

Esta “teoría” de la EP fue resistida por cierta izquierda tradicional que entendía que cualquier proceso revolucionario exigía una vanguardia expresada en un partido o movimiento, al cual debían subordinarse los sujetos sociales organizados como movimientos o comunidades de base. Esto ocasionó tensiones entre la EP, y sus nuevas maneras de entender la política, y algunos partidos marxistas. Sin embargo, esta teoría autonomista, que encarnó la EP, llevó a definir, *avant la lettre*, las expresiones populares de base, que emergerían en décadas posteriores en América Latina en la versión de nuevos movimientos sociales y de proce-

sos de creación de una cultura política nueva que debía fundarse en una democracia participativa y en la creación de un poder popular-ciudadano incidente. Esta teoría freiriana (para algunos un humanismo marxista, para otros una fenomenología crítica y socialmente comprometida) fue paulatinamente enriquecida por nuevas “teorías de base” a partir de las experiencias históricas de la EP en diversos países: derechos humanos, economía popular desarrollo local, feminismo, eco-política, autonomismo comunitario e indígena.

Sin embargo, en mi opinión, es la influencia de Gramsci en la década de los 90 lo que ocasiona un cambio sustantivo en la EP⁵. Gramsci le otorga a la EP dos planteamientos claves para enfrentar su presente:

- la escuela y la cultura son espacios en disputa y, por tanto, es preciso construir alternativas o nuevas formas de organizar la enseñanza a través de las escuelas con sus correspondientes pedagogías populares.
- los-as educadores-as son mediadores del proceso de construcción de saberes, analistas, intelectuales prácticos (y políticos), lo que implica que su acción educativa sea consistente en lo pedagógico (sustento teórico en las pedagogías activas y crítica y sustento epistemológico en la investigación acción participativa) y generadora de programas o estrategias que generen capacidades claves en los movimientos sociales (capacidades políticas, pero también organizativas, culturales, pedagógicas, comunicacionales, de participación e incidencia público-ciudadana).

Gramsci había sido leído por la izquierda latinoamericana como un heterodoxo. No hay rastros de su pensamiento y de su lectura en la EP sino hasta los años 80 (Aricó, 1988; García Hui-

5. En Chile, Gramsci empieza a leerse en Chile sólo a fines de los años 70 y extendidamente en la izquierda, en los años 80.

dobro, 1981). Como ya hemos indicado, Gramsci plantea el valor estratégico del trabajo en la cultura en la perspectiva de la construcción de una nueva hegemonía socialista. Desde este punto de vista, hace un análisis de las instituciones culturales burguesas, de la iglesia católica y de la educación escolar. Valora la cultura popular, el lenguaje popular y sus saberes y no desdeña trabajar desde ellos para construir un nuevo conocimiento revolucionario. El “partido” debe ser capaz de crear modos de pensar y de expresarse desde la cultura y sus manifestaciones vernáculas, valorando los imaginarios sociales y los espacios donde se socializa el conocimiento, ente ellos la propia escuela. Para Gramsci, los espacios culturales están en disputa y la escuela misma puede ser transformada por la acción de movimientos alternativos.

Estos planteamientos pusieron en cuestión dos supuestos que existían en la EP freiriana y en la que se inspiraba en Iván Illich: el reproductivismo educativo y la tesis de la desescolarización de la escuela. Se partía del planteamiento de que el sistema capitalista reproducía el dominio que se expresaba en la economía y en la política también en el sistema educativo de una manera irreversible. La alternativa popular de educación debía, bajo este planteamiento, realizarse fuera de la escuela, que como institución siempre sería refractaria a cualquier cambio.

El impulso gramsciano se expresa de varias maneras en la EP: de partida en el aparato conceptual. Se comienza a hablar de hegemonía, sociedad política, sociedad civil, cultura popular, diálogo de saberes. Pero también en prácticas concretas: proyectos de recuperación de los saberes populares, recuperación de la memoria histórica popular, fortalecimiento de los programas de comunicación popular y apertura al uso de los medios masivos, temáticas en las cuales participan Carlos Núñez en México, Raúl Leis en Panamá y Rosa María Alfaro, en Perú, y en las primeras experiencias de educación popular en la escuela (Núñez, 1985). Es el tiempo donde se revisan los viejos proyectos de los micro medios y se abre un campo nuevo de trabajo a través no sólo de

las radios sino de la televisión, se plantean nuevas alianzas con las universidades y los gobiernos locales y se revaloriza el espacio municipal y regional como ámbitos de reinención de la EP. Un papel muy significativo en la transición de la EP hacia un modo integrado de análisis de la realidad, resignificación política de la acción cultural y el uso de los medios y agencias de comunicación y producción simbólica con sentido pedagógico-político fueron las contribuciones teóricas y metodológicas de Jesús Martín-Barbero, Mario Kaplún y Francisco Gutiérrez⁶.

Estos retos de consistencia y coherencia pedagógica, políticas y epistemológicas fueron las consignas que llevaron a la EP a desarrollar, a través de la convocatoria y movilización del Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe (CEAAL)⁷, el llamado proceso de re-fundamentación en los inicios de los años 90 pasados al que nos referiremos de inmediato. Este propósito de autoevaluar la EP condujo a que los-as educadores-as populares se plantearan la tarea de re-apropiación y de lectura crítica tanto de la historia propia de la EP desde su ciclo freiriano original, como del saber existente en los ámbitos pedagógicos y en la renovación que suponía el pensamiento gramsciano: es precisamente como proceso de renovación que los educadores-as populares exploraron los caminos de una re-fundamentación de la EP⁸.

6. Sobre el aporte de Jesús Martín-Barbero en la profundización teórica y política del ámbito cultural como campo en disputa y semilleros de una educación popular liberadora, agradezco la llamada de atención de nuestro compañero y estudioso de la EP latinoamericana Alfonso Torres. Queda pendiente la tarea de dar debida cuenta de ello en próximas investigaciones. Sobre Martín-Barbero, ver Marroquín (2019).

7. El CEAAL fue creado a principios de los años 80, del siglo XX, como una red de centros y ONG de educación popular a nivel latinoamericano y caribeño. Originalmente se llamó Consejo de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe. Recientemente cambió “educación de adultos” por “educación popular”, pero conservó su histórica sigla.

8. Un retrato general de los debates del llamado proceso de re-fundamentación de la EP se encuentra en Dimensión Educativa (2016), Torres (2016), Mejía

El objetivo de esta re-fundamentación era sistematizar los problemas que los diferentes colectivos de la EP latinoamericana y caribeña venían identificando, como resultado de una mirada crítica de la práctica educativa de los movimientos sociales y de liberación nacional desde los años 80. No fue menor, en este contexto, el impacto de la crisis terminal del socialismo real y la caída de sandinismo en Nicaragua. En el primer caso, se ponía en cuestión la idea socialista como el horizonte político que tenía la EP, y en el segundo caso, los-as educadores-as populares tuvimos que analizar la contribución de la EP a la tan emblemática experiencia política que fue la revolución sandinista, en particular a su campaña nacional de alfabetización y a la reforma del sistema escolar.

Sin embargo, estos dos procesos, que generaban análisis y cierto revisionismo histórico en la EP, eran manifestaciones simbólicas de la nueva búsqueda que muchos-as educadores-as populares emprendían en el continente, a partir de realidades locales y de dinámicas intelectuales y políticas, que tuvieron, a través de las redes que convocaba el CEAAL, la posibilidad de darle expresión continental y poner a sus principales socios en la ruta de crear las bases de una nueva época para la educación de los movimientos sociales. Por cierto, con la Asamblea Latinoamericana de la Educación Popular, en Santiago de Chile (1990), había comenzado un proceso de autoevaluación de los procesos educativos y políticos impulsados por la EP. Y usando las redes y colectivos locales del CEAAL se emprendió una investigación participativa continental inspirada en la confianza de que el conocimiento de la práctica bien sistematizada y en diálogo con la teoría social otorgaba a los actores y movimientos sociales un poder más consistente (CEAAL; 1989)⁹. Esta autoevaluación se

(2011) y en la colección de *La Piragua*, revista de educación y política del CEAAL, que se puede consultar en : www.ceaal.org

9. No es posible dejar de recordar la influencia que tuvo en este proceso la coordinación de Orlando Fals Borda, del educador popular mexicano Carlos Núñez y del intelectual y educador popular brasileño Joao Francisco de Souza.

diseñó e implementó como un proyecto de empoderamiento intelectual y político de la EP. Lo que se llamó la “consulta” para la revisión de la EP desde el trabajo de sus propios-as practicantes dio como resultados constataciones de gran valor estratégico, los que pasamos a señalar a continuación.

Estudios de fines de los años 80 realizados en la Nicaragua sandinista, en Chile, desde la práctica de defensa de los derechos humanos y de reconstitución de un tejido social democrático y, en Perú, sobre las contribuciones de la EP en el campesinado y en los pobladores urbanos pusieron de relieve el tema de la consistencia de las prácticas pedagógicas de la EP. Se tenía la impresión, a partir de estos estudios, que las ideas educativas de Paulo Freire habían sido minimizadas por una práctica política que no lograba identificar en el proceso de creación de alternativas populares aspectos claves de todo proceso de aprendizaje, en particular lo relacionado por una parte con las metodologías del diálogo de saberes, la sistematización de los proyectos educativos y la formación de los educadores-as populares, y por otro lado, con las dimensiones éticas, estéticas y comunicacionales de la práctica educativa. Por ello, se comenzó a hablar del déficit pedagógico de la EP, de la banalización de las técnicas participativas grupales y de la pérdida relativa de la capacidad de sistematización y de investigación de los-as educadores-as populares.

En el fondo, lo que se quería sostener con esta mirada crítica era que la EP se estaba entendiendo y practicando como un método de organización popular sin considerar las dinámicas pedagógicas, es decir, las reglas y la teoría que relacionaba la política con los procesos de generación de aprendizajes y conocimientos y de las formas de validación de estos. Varios-as intelectuales y agencias de cooperación hablaron de una “educación popular sin resultados”, de falta de sistematización de las prácticas, de un divorcio entre la EP y los debates pedagógicos que se realizaban en otras esferas de la educación.

Se planteó que la EP adolecía del peso de un activismo in-

fértil que no conducía efectivamente a procesos de cambios sociales y a la generación de estrategias de gestión de la cultura y del desarrollo de las comunidades; que no tenía propuestas sobre la economía local y sobre las formas de organizar la educación de los sectores populares en función de sus necesidades y demandas reales, vinculadas al mundo del trabajo y del conocimiento formal.

Es importante indicar que estas visiones críticas no se hicieron desde “fuera” de la EP. En el Brasil, por ejemplo, se estaban generando debates muy intensos sobre las bases epistemológicas de la Investigación Participativa, que tenían como partícipes a Hugo Lovisoló, Pedro Demo y al mismo Orlando Fals Borda y a los impulsores de la práctica de la sistematización de las experiencias de EP en cuanto disciplina de producción de conocimiento (Jara, 2012) y cuyas resonancias impactó en las “bases” y proyectos locales de EP se socializaban en revistas de habla hispana, como *Aportes* de Colombia y *La Piragua*, publicada por el CEAAL.

Lo que se quería relevar en estos debates era que se constataba entre los-as practicantes de la EP una cierta insatisfacción con los resultados de los proyectos educativos que desarrollaban y se reconocía, además, un distanciamiento entre los-as educadores-as populares “de línea” y la reflexión teórica, por lo que se impuso una voluntad intelectual de hacer converger estas dimensiones del trabajo educativo, pues se percibió que la posibilidad de que la EP desarrollara su potencial estratégico pasaba por fortalecer el campo propiamente pedagógico en sintonía con la formas nuevas de constitución y desarrollo de los movimientos sociales de los años 90, lo se manifestó de manera global en los diálogos políticos que convergieron en la primera versión del Foro Social Mundial en Porto Alegre (Jara, 2018 ; Torres, 2015).

Mi opinión es que no se trataba de una crisis de eficiencia, ni siquiera de capacidades pedagógicas, sino de una re-ubicación del campo propio de la educación popular y de su aporte

en la creación de mayor poder para los movimientos populares. La verdad es que lo que constituía el principio de identificación central de la educación popular, cual era la construcción de una sociedad socialista, estaba siendo sometido a una disputa entre las diversas expresiones culturales y políticas de los movimientos sociales y de la izquierda latinoamericana desde antes de 1989.

Los movimientos de derechos humanos en el Cono Sur, el mismo sandinismo, los movimientos de regeneración democráticos en Colombia y México, los movimientos sociales brasileños, el movimiento feminista, los grupos de ecología política, entre otras manifestaciones, estaban colocando las reglas del debate político de una manera distinta a la que había conocido la EP desde su proceso originario en los años 60 y 70. A mi entender, lo que se quería indicar cuando se manifestaba la importancia de fortalecer la dimensión pedagógica de la educación era la necesidad de construir un nuevo concepto práctico del poder y su correlato en el campo de la cultura y de los aprendizajes para ejercer un poder social transformador.

La creciente autonomía de los movimientos sociales en relación los partidos políticos de la izquierda histórica, la emergencia de nuevos sujetos sociales que trabajaban en perspectiva de democratizar la sociedad en todas sus dimensiones (por ejemplo, el movimiento feminista y el movimiento de la ecología política), la valoración del espacio local y regional como ámbitos de refundación de alternativas políticas y la necesidad de los movimientos sociales de hacerse parte de alianzas políticas para la reconstrucción democrática luego de períodos prolongados de autoritarismos políticos y culturales y para avanzar demandas territoriales y de autonomía de los pueblos indígenas exigían una nueva “pedagogía política”.

Con la perspectiva del tiempo entendemos que la EP no estaba “dividida” entre pedagogistas y políticos, como se decía algunas veces en eventos de educadores-as populares de años 90, sino que estaba enfrentado a un desafío más complejo que era

refundar su pedagogía política. No era ajeno a este proceso la propia *re-mirada* de su pensamiento fundacional que hizo Paulo Freire en su *Pedagogía de la Esperanza*, publicada en 1992 y en sus diálogos con los máximos exponentes de la pedagogía crítica norteamericana y europea (Freire, 2008).

Es importante señalar que la EP surgió en su ciclo contemporáneo, ya identificado anteriormente, con un fuerte sello teórico e ideológico: la EP hizo propia aquella consigna que planteaba el marxismo: de que no hay práctica revolucionaria sin teoría revolucionaria. Desde el propio pensamiento de Paulo Freire de fines de los 60, aprendimos que era preciso construir una *visión del mundo* y que el método de la EP estaba fundado en herramientas epistemológicas que tenían que ver con una “filosofía de la acción transformadora”, lo que explica, de este modo, la identificación originaria de la EP con el método dialéctico y su racionalidad (Núñez, 1985). Es esa propensión a la teoría, a la reflexión sobre la acción, la que permite que ya hacia la mitad de los años 90, la EP asuma las dinámicas críticas auscultadas y genere un proceso muy fértil de revisión teórica similares a los que vivían otros campos del trabajo social y de la política: sistematizar nuevos debates, entender los procesos de globalización, redimensionar el significado de la teoría crítica post marxista clásica, hacer dialogar los propios métodos de los(as) educadores(as) populares con las nuevas temáticas y prácticas que se abren a partir del conocimiento y diálogo con estrategias pedagógicas provenientes del paradigma socio-crítico en la investigación educativa, de la pedagogía crítica y de las pedagogías decoloniales y feministas¹⁰.

En suma, habiendo descrito su trayectoria, es preciso reconocer que la agenda de la EP en la actualidad es un proceso abierto que se caracteriza por la diversidad de los contextos en que manifiesta el neoliberalismo, de los regímenes políticos de los países, de las nuevas configuraciones de los movimientos sociales

10. Esta temática está muy bien descrita y analizada en Cabaluz (2015) y Guelman, Cabaluz, Salazar (2018).

y de la constitución de inéditos marcos en la disputa política-cultural-pedagógica (disputándose temas como la distribución social del conocimiento, el acceso a los bienes comunes y a la generación de proyectos de educación pública-comunitaria desde la autogestión de los territorios). Un retrato breve de los asuntos que se discuten en la EP (¿educaciones populares?) durante los inicios de la tercera década del siglo XXI y que configuran el perfil de su presente y futuro próximo lo resumo en estas temáticas:

- El sujeto “movimientos sociales” como espacios de producción de saberes, de constitución de cultura política y su estrategias de creación de capacidades para incidir y transformar la sociedad en un sentido democrático, participativo e insu-miso¹¹.
- La emergencia de proyectos educativos públicos-comunitarios autogestionados desde las organizaciones y movimientos sociales de base territorial con perspectivas libertarias en sintonía con el enfoque de desescolarización de la sociedad de Illich y la pedagogía dialógica de Freire .
- Los procesos de formación de educadores(as) e investigadores(as) como sujetos de re-epistemologización de la pedagogía crítica en contextos de resistencia y superación de las sociedades tecno- neoliberales incorporando las perspectivas de la Interculturalidad crítica y decolonial, del feminismo interseccional y las pedagogías del cuidado y del reconocimiento (Osorio, 2018).
- El desarrollo de los nuevos estatutos de la Criticidad y Politicidad de la EP a través de un balance de las “teorías críticas”,

11. Sugiero explorar las corrientes de pedagogías latinoamericanas que se ha nombrado a sí mismo como insumisas, asumiendo las “pedagogías propias “de las comunidades indígenas, la crítica al patriarcado, el diálogo de saberes culturales desde una posición decolonial y el horizonte político de una sociedad fundada en el Buen Vivir (Medina, 2015). Sobre los debates sobre los movimientos sociales como espacios de producción de saberes y relaciones pedagógicas, recomiendo Ouviaña (2015).

las “epistemologías del sur” y de-coloniales que re-perfilen la pedagogía del diálogo de saberes y la comunitarización de la política democrática fundada en una ética pro-común y de una radical conexión con un *ethos* eco-político (Osorio, 2018).

REFERENCIAS

- Arico, J. (1988). *La cola del diablo. Itinerario de Gramsci en América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Bruno-Jofré (2016). *Educación popular en América Latina durante las décadas de los 60 y 70: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos*, Foro de Educación 20. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544536021>
- Cabaluz, F. (2017). *Entramando Pedagogías Crítica en América Latina*. Disponible en : <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160914043112/Entramando.pdf>
- CEAAL (1989). *Desde Adentro: La Educación Popular vista por sus practicantes*. Santiago: CEAAL.
- Dimensión Educativa (2016). *Educación Popular. Trayectos, convergencias, emergencias*. Bogotá: Dimensión Educativa
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia Popular, Causa Popular. Una Metodología del Conocimiento Científico a través de la Acción*. México DF: Ed. Nuestro Tiempo.
- Fals Borda, O. (1981). *La Historia Doble de la Costa* (4 volúmenes). Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y Poder Popular*, México DF: Siglo XXI.
- Fauré, D. (2011). *Auge y caída de la educación popular en Chile. De la ‘Promoción Popular’ al ‘Proyecto Histórico Popular’*

- (Santiago, 1964-1994). Tesis Magister en Historia, Universidad de Santiago de Chile
- Fauré, D. (2016). *Las prácticas de (auto) educación popular en Chile postdictadura y la pro-puesta del 'Control Comunitario'*, Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos 3. Disponible en: <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n3/33-las-practicas-de-auto-educacion-popular-en-chile-post-dictadura-y-lapropuesta-del-control-comunitario> (15-12-2018)
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. (2016). "Escuela", en Streck, D.; Redib, E.; Zitzkoski, J. *Diccionario Paulo Freire*. Lima: Tarea, CEAAL.
- García Huidobro, E. (1981). *La concepción gramsciana del Estado*. Santiago: CIDE.
- Guelman, A., Cabaluz, F., Salazar, M. (Coordinadores) (2018). *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y El Caribe*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf
- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Ediciones Godot: Buenos Aires
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José: CEP.
- Jara, O. (2017). *Educación y Cambio Social en América Latina. Interpretación crítica de las contribuciones ético-políticas y pedagógicas de la Educación Popular Latinoamericana. 1959-2017*, Tesis de Doctorado de Educación, Universidad de Costa Rica.
- Jara, O. (2018). *La Educación Popular Latinoamericana. Historia y Claves Éticas, Políticas y Pedagógicas*. San José: CEAAL
- Núñez, C. (1985) *Educación para Transformar, Transformar para Educar*. Guadalajara: IMDEC

- Marroquín, A (2019). Pensar lo popular desde un lugar otro. La propuesta de Jesús Martín-Barbero y debate sobre el lugar plebeyo en la cultura. *Revista Encuentros Latinoamericanos* 2. Disponible en: <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/enclat/article/view/467>
- Medina, P. (Coordinadora) (2015). Pedagogías Insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina. México: Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Disponible en: <https://pedagogiasinsumisas.files.wordpress.com/2016/02/libro-2015-patricia-medina-melgarejo.pdf>
- Mejía, M.R. (2011). Educaciones y Pedagogía Críticas desde el Sur. La Paz: Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/disco-1/alternativa_especial/analisis/667.pdf
- Ortega, P.; Torres, A. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista Colombia de Educación* 61. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n61/n61a15.pdf>
- Osorio, J. (2004). Pedagogía y Ética en la Construcción de Ciudadanía: la formación en valores en la educación comunitaria. *Polis* 7. Disponible en: <https://journals.openedition.org/polis/6267>
- Osorio, J. (2018). “Educación comunitaria-popular y pedagogía de lo común: itinerarios, tensiones y huellas” en: Osorio, Jorge (2018) *Paulo Freire entre Nos. A 50 años de la Pedagogía del Oprimido*, La Serena: Editorial Nueva Mirada. Disponible en : https://www.researchgate.net/publication/328253938_Freire_entre_Nos_A_50_anos_de_Pedagogia_del_Oprimido
- Ouviña, H. (2015). Los movimientos populares como intelectuales colectivos. Apuntes para repensar los procesos formativos y la praxis emancipatoria en Nuestra América. *Contrapunto* 6. www.dialnet.es

- Rodríguez Brandao, C. (2020). *La educación Popular de ayer y hoy*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Schugurensky, D. (2016). “Escuela Ciudadana”, en Streck, D.; Redib.; E. Zitkoski, J. *Diccionario Paulo Freire*. Lima: Tarea-CEAAL.
- Torres, A. (2015). *Educación Popular y Movimientos Sociales en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Torres, A (2016). *La Educación Popular. Trayectoria y Actualidad*. Bogotá: El Búho.
- Viezzler, M. (2004). *Si me permiten hablar. Testimonio de Domitila una mujer de las minas de Bolivia*. México: Siglo XXI Editores.

POLÍTICAS

**EL NIVEL SECUNDARIO DE EDUCACIÓN PERMANENTE
DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA ARGENTINA.
CONTRIBUCIONES Y DESAFÍOS PARA LA
DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

FLORENCIA FINNEGAN

Más allá de las diferencias que tiñen los análisis, existe una amplia coincidencia entre educadores, estudiantes e investigadores del campo en que la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN) y los acuerdos federales y políticas educativas derivados de su implementación produjeron una creciente visibilización y un relativo fortalecimiento de la Educación de Jóvenes y Adultos en la Argentina. Asociada a la responsabilidad principal del Estado de garantizar el derecho a la educación en el marco de una progresiva extensión de la obligatoriedad escolar, esta nueva dinámica se desplegó en un contexto de desigualdades sociales y asimetrías de poder persistentes que afectan la efectivización de los derechos ciudadanos de los sectores populares.

En un marco de creciente demanda por la educación y de incremento masivo de los años de escolarización en nuestra región, en la Argentina se profundizó la tendencia expansiva preexistente de la matrícula del nivel secundario de la Modalidad. Expansión que puede explicarse, entre otros factores, por las dinámicas expulsivas del nivel secundario común que dificultan la universalización del nivel establecido en la LEN, principalmente para los estudiantes de los sectores populares, y por la generación de políticas de terminalidad de la educación obligatoria, articuladas con iniciativas de transferencia condicionada de ingresos.

Específicamente en lo referido a la creciente participación de organizaciones y movimientos sociales populares en la articulación de experiencias educativas en la Modalidad, en algunos casos convocada por las mismas políticas, se registra un renovado interés de la academia argentina por investigar el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA)¹, que impulsa la producción de conocimientos, mayormente abordando problemas relacionados con las nuevas dinámicas que adquiere la desigualdad educativa, las implicancias de las políticas de EPJA y sus apropiaciones en las instituciones educativas, las trayectorias educativas de los estudiantes, las experiencias escolares referenciadas en la educación popular, la relación educación/ trabajo en el marco de la Modalidad, entre otros.

Ahora bien, en un contexto de dramático deterioro de las condiciones de vida de los sectores populares y de drástica modificación de los procesos educativos escolares, este artículo retoma algunas de estas y otras producciones con el propósito de aportar pistas para pensar las complejidades y tensiones que enfrentan los procesos de escolarización al interior de la EPJA desde la perspectiva de una efectiva democratización de la educación. Una cuestión urgente, considerando que, en nuestra región, “más años en la escuela no ha significado el cierre de las brechas de desigualdad entre grupos sociales pertenecientes a distintos sectores de ingresos, ni tampoco la finalización del nivel secundario ahora obligatorio en el caso de los grupos de menores ingresos” (Gluz, 2020, pp. 111).

El recorrido argumental propuesto parte de trazar un panorama general de las políticas específicamente destinadas a la

1. El Equipo de Educación de Jóvenes y Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional designa como Educación de Jóvenes y Adultos o EDJA a este campo educativo en su amplitud y diversidad de políticas y experiencias, diferenciándolo de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos o EPJA, denominación que fijó la Ley de Educación Nacional para la Modalidad del sistema educativo y el conjunto de sus ofertas escolares.

Modalidad EPJA por parte de las gestiones del Ejecutivo nacional que gobernaron la Argentina a partir del 2003. A continuación, se caracteriza la situación del nivel secundario, analizando la producción de políticas y normativas, la oferta y la cobertura, desde algunos núcleos significativos para el propósito de este artículo para luego proponer algunas claves para pensar las implicancias que tienen las dimensiones abordadas en la ampliación o restricción de procesos de democratización de la educación.

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA ARGENTINA RECIENTE

Ampliamente compartida entre los especialistas de nuestro país, sostenemos una concepción de la Educación de Jóvenes y Adultos que la delimita como un circuito educativo históricamente destinado a los sectores sociales subalternos, en el que la referencia a la edad en la cual no completaron los estudios obligatorios encubre “eufemísticamente” (Brusilovsky, 2006) su condición de subordinación social (Brusilovsky y Cabrera, 2012; Rodríguez, 1996). Una designación que naturaliza el “déficit” y, en ese sentido, elude “pensar la educación de jóvenes y adultos en forma relacional, es decir, en sus conexiones con las relaciones de poder desiguales de la sociedad en su conjunto –inherentes a la lógica del capitalismo– y con los conflictos que esta desigualdad genera” (Junge, 2014, pp. 15-16). Se trata de asimetrías de poder que se reproducen al interior del sistema educativo, reflejadas en fenómenos de subalternización e invisibilidad de esta modalidad educativa para las políticas gubernamentales (Tasso, 2013).

En este punto, variados estudios aluden a la persistencia en la EPJA de una función compensatoria (Caruso Larrainci y Ruiz Muñoz, 2008), de contención y asistencial (Brusilovsky, Cabrera y Kloberdanz, 2010), en la que el carácter “remedial” originario se resignifica en un circuito “residual” (Cragolino y Lorenzatti, 2009), perspectivas que ponen de relieve la brecha que se plantea

entre la retórica del derecho aplicada a la EPJA y las propuestas que efectivamente la acompañan (Rodríguez, 2009).

Sobre este trasfondo, también se señala que la sanción de la LEN abrió una etapa de transformaciones en la educación argentina, y en la Educación de Jóvenes y Adultos en particular. Cambios producidos en el contexto de una recuperación de la centralidad estatal en la garantía de derechos sociales y de ampliación de sus esferas de intervención impulsadas por las sucesivas gestiones presidenciales del mismo signo político que gobernaron entre 2003-2015 (Vommaro, 2018), que “desarrollaron políticas a través de las cuales se buscó avanzar en la materialización de derechos –aunque sin cuestionar las bases estructurales del orden capitalista–” (Feldfeber y Gluz, 2019: 22).

Desde un enfoque relacional de la política pública (O’Donnell y Oszlak, 1984), si la debilidad de la Modalidad reproduce la subalternidad social de los sectores a los que se destina, este fortalecimiento de la EPJA se entronca con los procesos de resistencia a la desarticulación, desfinanciamiento y dilución de cierta especificidad que la Modalidad había logrado construir².

Centralmente, el estatuto de Modalidad del sistema educativo restablecido por esta Ley a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos³ aportó una nueva dinámica a las políticas del área, a los debates acerca de su especificidad pedagógica y curricular,

2. El Foro en Defensa de la EDJA, integrado por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), colectivos de Educación Popular y universidades públicas, impulsó desde 1994 “procesos de denuncia, movilización y debate en torno a las problemáticas de la Modalidad en un contexto de ajuste estructural, referenciados en la lucha por el derecho a la educación que protagonizó el colectivo docente y por la emergencia de múltiples ‘formas inéditas de articulación política y pedagógica’ (Ruiz Muñoz, 2009) que vincularon las propuestas educativas de organizaciones y movimientos populares protagonistas de la protesta social” (Finnegan, 2016, p. 35).

3. La Ley Federal de Educación (1993) redujo a la Educación de Jóvenes y Adultos a un “Régimen Especial”, junto a otros tipos de educación, lo cual, en el marco de las orientaciones de la Reforma Educativa de esa década, ocasionó su desmantelamiento, desinversión y fragmentación.

a la producción de conocimientos sobre este campo, e implicó una progresiva reconstrucción de la institucionalidad de la EPJA, aunque con heterogeneidades entre jurisdicciones educativas y con déficits estructurales de diverso tipo que aún se sostienen.

Con estas bases políticas y normativas, el Consejo Federal de Educación⁴ estableció el “Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011” y constituyó en 2008 la Mesa Federal de la Modalidad, compuesta por representantes de todas las jurisdicciones educativas del país y del Ministerio nacional. El trabajo de la Mesa en esos años constituye un esfuerzo por poner en discusión las especificidades institucionales y curriculares de la EPJA con el fin de arribar a acuerdos federales que plasmaran en normativa de referencia para los sistemas educativos jurisdiccionales (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2010). En el marco de este proceso deliberativo, el Consejo aprobó entre el 2010 y el 2015 una serie de regulaciones y documentos complementarios⁵ que, allí en donde existió voluntad política y capacidades estatales para aplicarlos de modo sustantivo, crearon las condiciones normativas para encarar una etapa de fortalecimiento y transformación de la Modalidad. En este proceso, el impulso a la produc-

4. La República Argentina se gobierna a través de un régimen federal, en el cual el Estado nacional y las “jurisdicciones educativas” (las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) comparten la responsabilidad principal e indelegable de proveer educación a la totalidad de los habitantes del país (LEN, 2006, art. 4°), de manera concertada y concurrente (art. 12°). El Consejo Federal de Educación es el “ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional” (art. 116°).

5. Particularmente la Resolución N°118/2010 es un pilar de este proceso. Sus anexos “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Documento Base” y “Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, favorecieron un proceso de debates orientado a dilucidar las implicancias curriculares de la identidad propia de la EPJA que se reflejó en 2015 en la aprobación de los “Marcos de Referencia para la Modalidad de EPJA - Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales” (CFE, Resol. 254 - Anexo I).

ción de diseños curriculares jurisdiccionales, aunque inconclusa, abrió a procesos de especificación curricular que pusieron el foco en la enseñanza y sus complejidades como un objeto de las reflexiones y la formación de los educadores de la Modalidad⁶.

Asimismo, el análisis del proceso de fortalecimiento de la Modalidad en este período, revela también vacancias y contradicciones. En el nivel secundario, las principales tensiones y omisiones se condensan en las relaciones de las diversas áreas estatales involucradas en estas políticas, entre sí y con las organizaciones sociales, principalmente en el marco de la implementación del Plan FinEs y de las luchas de los Bachilleratos Populares por su institucionalización. Además, aunque la Modalidad fue contemplada en las iniciativas ministeriales nacionales que asignaban recursos a las escuelas secundarias, como el Plan de Mejora Institucional y la provisión de textos escolares, fue excluida de políticas estratégicas como el Plan Conectar Igualdad de provisión de netbooks, en un contexto de inversión siempre insuficiente para abordar la complejidad de las problemáticas educativas que la atraviesan.

Para cerrar, aún no se dispone de un acumulado de estudios que aborden exhaustivamente el devenir de la EPJA durante la gestión de la Alianza Cambiemos que llevó a la presidencia a Mauricio Macri (2015-2019), inaugurando una fase recesiva⁷ que

6. Entre otras propuestas: “las 540 clases”, colectivo de educadores que produce en forma colectiva guiones didácticos (Las 540 - Educación Popular para Jóvenes y Adultos), la Red Interinstitucional Cátedra Pablo Latapí de Educación de Jóvenes y Adultos (<https://oei.org.ar/caeu/>); colección de libros de texto para el nivel secundario de EPJA producidos por la Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de América Latina (RIOSAL-CLACSO) (coleccionlibrosriosal@outlook.com.ar).

7. “Una profunda recesión económica que al segundo trimestre de 2019 acumulaba una caída del 5% del PIB y del 8,8% del PIB per cápita, (...) y donde la producción industrial estuvo particularmente agredida (-13,3%, siempre entre el segundo trimestre de 2019 y el mismo trimestre de 2015) (CIFRA, 2019: 2). (...) “Una profunda regresividad distributiva en función de la caída del salario real –caída del 12,4% de los trabajadores registrados en el sector privado desde

deterioró severamente las condiciones de vida de los sectores populares con la consecuente retracción de sus derechos ciudadanos. Articulados estos procesos con discursos gubernamentales orientados su legitimación en el imaginario social (Gluz, Karolinski y Diyarian, 2020:124), desde una afirmación de la racionalidad neoliberal de la nueva gestión pública y la meritocracia de cuño conservador que signó a este gobierno (Feldfeber, Duhalde y Caride, 2020), existe coincidencia en que las medidas adoptadas afectaron la reconstrucción de la especificidad de la Modalidad producida a partir de la LEN, en un marco en el que “los temas de agenda se desplazarán desde las desigualdades educativas y sociales y las condiciones de vida que intervienen en la producción y reproducción de las mismas a la calidad de los aprendizajes, medida a su vez por los resultados en operativos de evaluación estandarizada” (Gluz, Karolinski y Diyarian, 2020:121). Subjeción presupuestaria, desfinanciamiento y descentralización de las políticas socioeducativas que apoyaban los procesos de escolarización de los sectores de menores ingresos⁸, se combinaron con fuertes y diversificadas tendencias privatizadoras de la educación pública (CTERA, 2016).

noviembre de 2015 hasta agosto de 2019, (...), más del 30% en el sector público y del 23% en jubilaciones– y el aumento de la tasa de desempleo y subempleo, que treparon respectivamente del 6,6% al 10,6% y del 9% al 13,1% entre el segundo trimestre de 2015 y el mismo período de 2019. Como consecuencia de ello el nivel de pobreza, que había bajado del 59,7% al 29,3% entre 2003 y 2015, subió al 35,4% en el primer semestre de 2019. Cabe señalar que todos estos indicadores van a empeorar en el segundo trimestre después de la devaluación posterior a las elecciones primarias” (Ídem: 3).

8. La CTERA denunció en 2019 que el presupuesto nacional destinado al sector educativo para ese año era un 42,3% inferior, en términos reales, con respecto a 2015; un 60,2% de disminución del financiamiento de las políticas socioeducativas, y del 81% de la provisión de equipamiento informático a través del plan Conectar Igualdad. El Centro de Estudios de Ciudad CEC-Sociales-UBA, por su parte, da cuenta de 500.000 jóvenes que perdieron el beneficio de la Beca PROGRESAR entre 2016 y 2019, más del 50% de caída de la inversión del Programa y la depreciación del beneficio a un tercio de su valor original.

Estas orientaciones se condensaron en la eliminación del área de coordinación de EPJA por parte del Ministerio de Educación de la Nación en febrero de 2017, relegándola al estatuto de “área”/“equipo” de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos bajo dependencia de la Dirección Nacional de Educación Técnico Profesional, en ámbito del Instituto Nacional de Educación Tecnológica y la realización de la última mesa federal de la Modalidad en junio de ese año. Y, aunque en las jurisdicciones se registró cierta continuidad de las líneas de fortalecimiento y de los procesos de producción curricular generados por las políticas y normativas de las gestiones antecedentes, es relevante poder delimitar los efectos producidos por el cercenamiento de los recursos y por las orientaciones de política.

LAS DINÁMICAS DEL NIVEL SECUNDARIO DE EPJA

El nivel secundario de EPJA en la Argentina se compone, en el presente, de una variedad de tipos institucionales que, en algunos casos yuxtapuestos en “capas geológicas”, se han ido multiplicando y diferenciando entre jurisdicciones educativas, bajo la influencia de las políticas locales y federales para la Modalidad. Coexisten turnos nocturnos originaria o actualmente vinculados a las escuelas secundarias comunes y técnicas que ofrecen planes de estudio de bachillerato y de educación técnico profesional, Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), variaciones del Bachillerato Libre para Adultos, Bachilleratos acelerados, programas de terminalidad de modalidad presencial, virtual, o combinada, dependientes de diversas áreas del gobierno educativo y con participación de distintos ámbitos gubernamentales, sociales y privados.

A las propuestas históricas, predominantemente asimiladas a las lógicas de la secundaria común, se han agregado dispositivos asociados a las políticas de mejoramiento del nivel secundario para lograr su universalización. Por un lado, se han incrementado

a partir de la LEN los programas o planes destinados a favorecer la terminalidad del nivel, tanto reconduciendo a los sujetos al sistema escolar, como generando ofertas alternativas de cursada y certificación. Por otro, la figura de establecimientos “de gestión cooperativa y de gestión social” introducida por esta norma (art. 13) dio un respaldo normativo a la expansión de los Bachilleratos Populares, aunque el estatuto que van adquiriendo responde a los procesos de negociación política en marcha en cada jurisdicción.

La generalización de las nuevas tecnologías promovió, también, la existencia de programas de terminalidad a distancia que cobraron mayor visibilidad en el actual contexto de educación virtualizada compulsivamente debido a la pandemia. Una modalidad de trabajo que en la EPJA despierta controversias, en función de la brecha digital que padecen los sectores populares y de las capacidades y dispositivos que exige el estudio autónomo.

Finalmente, la expansión del nivel secundario de EPJA, en la estela de la LEN, fue motorizado también por la articulación de las ofertas educativas con políticas sociales de transferencia de ingresos condicionada a la asistencia escolar, principalmente el Programa “Ellas Hacen”, la beca PROGRESAR y la Asignación Universal por Hijo⁹.

9. Entre las que tuvieron mayor incidencia en la incorporación de estudiantes al nivel secundario de la EPJA se cuentan:

- Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina- PROGRESAR del Ministerio de Educación, otorga becas mensuales a jóvenes de 18 a 24 años que no trabajan, lo hacen informalmente o suman un ingreso propio o familiar de tres salarios mínimos; en 2017, el 47% de los beneficiarios cursaban el nivel secundario). En su pico máximo, en 2017, el PROGRESAR asignó un total de 996.172 becas.
- Programa Ellas Hacen, creado en 2013 como una línea del “Programa Ingreso Social con trabajo-Argentina Trabaja” del Ministerio de Desarrollo Social, destinado a mujeres beneficiarias de la AUH, con 3 o más hijos o un hijo discapacitado, víctimas de violencia familiar.
- La Asignación Universal por Hijo (AUH), destinada a menores hasta los 18 años, embarazadas y personas con discapacidad, cuyos padres estén des-
empleados, trabajando en el mercado informal o en el servicio doméstico,

En este devenir, en el marco de una relativa vacancia en la producción de conocimientos en el campo de la EDJA, las experiencias educativas desarrolladas tanto en el marco del Plan FinEs2 como en los Bachilleratos Populares concitaron la atención de la academia en los últimos años, generando una variedad de estudios e investigaciones que aportaron nuevos conocimientos y una creciente visibilidad de las problemáticas del nivel secundario de la EPJA como objetos de estudio.

Y es que una de las políticas paradigmáticas de la gestión nacional iniciada en 2003 fue la creación del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos- FinEs, una política nacional, acordada federalmente (CFE, Resolución N°66/08) orientada a favorecer la terminalidad educativa para mayores de 18 años. Inicialmente destinada a beneficiarios del plan de transferencia condicionada de ingresos “Argentina Trabaja”, su implementación fue concebida en articulación con otros ministerios y con organizaciones del mundo de la producción y del trabajo. Mientras la línea FinEs1 comenzó en 2008 con foco en aquellos jóvenes y adultos con el último año de la educación secundaria cursado como alumnos regulares, pero sin haberse titulado por adeudar materias; en 2009 se lanzó el FinEs2 o “Trayecto Educativo” en la Provincia de Buenos Aires, que habilitaba a cursar y completar los niveles primario o secundario a los mayores de 18 años que no los hubieran iniciado o culminado.

En la provincia de Buenos Aires, el Plan FinEs2 Secundaria constituyó un fenómeno de crecimiento exponencial de la matrícula: según fuentes del propio Plan, los 25.000 estudiantes iniciales del 2010, en abril de 2014 ya totalizaban 200.000 (Finnegan 2016, saberes)¹⁰. Con una mayor proporción de mujeres y cursan-

con salario igual o menor al mínimo vital y móvil MVM o monotributistas sociales. Desde su creación en 2009, la cantidad total de beneficiarios promedio los 3.500.000.

10. El Plan FineEs Secundaria Trayecto Educativo recién fue incorporado en el Relevamiento Anual del año 2018 a la estadística educativa oficial que elabora la

tes de mayor edad promedio que las escuelas de la Modalidad, el Plan fue progresivamente apropiado por otras jurisdicciones, con esa u otras denominaciones, articulándose o yuxtaponiéndose con sus propias ofertas escolares y programáticas.

Esta expansión, las características del régimen académico implementado, su carácter multi-actoral con amplia participación de actores sociales y gubernamentales externos al sistema educativo, las trayectorias educativas de los estudiantes de sectores populares, el seguimiento pedagógico y la calidad de la propuesta, la infraestructura disponible y el trabajo docente, concitaron el interés de los investigadores y generaron diversas adhesiones, críticas y controversias respecto de los aportes y restricciones del FinEs2 para el cumplimiento del derecho a la educación.

Otro de los procesos significativos que atravesó el nivel secundario de la Modalidad, fue la irrupción y multiplicación a partir del 2004 de los Bachilleratos Populares (BP), inscritos en las luchas y resistencias de las organizaciones y movimientos sociales y políticos populares que tomaron la educación en sus manos (Zibechi, 2005) para enfrentar la dominación que agudizó el modelo neoliberal en nuestra región. Desde la primera experiencia iniciada en 1999, “el movimiento de BP se va configurando como actor legítimo, especialmente en el campo de la EDJA” (Blaustein Kappelmacher, Rubinsztain y Said, 2018, p. 151). Progresivamente, se abre espacio en las agendas de la política educativa de la Provincia y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ocupando la escena pública para exigirle al Estado “la posibilidad de emitir títulos oficiales y (...) becas para los estudiantes, así como el financiamiento integral de sus establecimientos y el reconocimiento de marcos normativos propios” (Blaustein Kappelmacher, Said y

Red Federal de Información Educativa coordinada por el Ministerio de Educación de la Nación. Con anterioridad, las jurisdicciones eran las responsables de contabilizar sus estudiantes, adoptando criterios propios. La Provincia de Buenos Aires nominalizó la base de datos del Plan, contabilizando en 2017, 106.653 estudiantes, cursando en 2.773 sedes. (Finnegan et. al. 2018).

Carnelli, 2016, p. 18). Posicionados en lo pedagógico mayormente en la educación popular latinoamericana de cuño freireano, los BP tienen la particularidad de haberse constituido en escuelas secundarias creadas “en, desde y con organizaciones sociales” y, desde un compromiso con la educación pública, bregar por su reconocimiento oficial en un marco de autodeterminación de docentes y estudiantes al interior de la escuela concebida como una “organización social” (Ampudia, 2012, p. 8).

Para dar una idea de la escala de estas experiencias, en el año 2015, se llevó a cabo el Primer Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos, que contabilizó 89 BP en todo el país, tomando como criterio su “auto-asignación” como tales. Sobre los 86 que participaron en esta indagación, casi la totalidad de ellos se localizaban en la Provincia de Buenos Aires (48) y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (34) y aproximadamente la mitad del total (40) estaba oficializado bajo diferentes situaciones legales y figuras institucionales, con la habilitación para extender la certificación del nivel secundario aprobado (Blaustein Kappelmacher, Said y Carnelli, 2016, p. 18)¹¹.

A continuación, se caracteriza la situación presente de la educación secundaria de jóvenes y adultos, considerando algunos rasgos específicos sedimentados en su desarrollo. En primer, la tendencia creciente a la expansión de la matrícula, particularmente marcada en las regiones educativas del Noreste, Noroeste y Cuyo, territorios del país que concentran una significativa proporción de población de menores ingresos. Una panorámica con base en información proporcionada por el Anuario Estadístico 2019 de la REDFIE muestra que, al 30 de abril de ese año, asistía

11. El Relevamiento, elaborado por el Grupo de Estudios de Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP- UBA), dio cuenta del nucleamiento de los BP en tres ámbitos diferentes: la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL), la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios (RBPC) y la Coordinadora por la Batalla Educativa (CBE). Asimismo, registró entre 2004 y 2014 un total de 2.293 egresados.

al nivel secundario de EPJA un total de 580.402 estudiantes que representan un 15% del universo total de estudiantes cursando este nivel educativo, incluida la educación común. Efectivamente, la matrícula venía registrando un incremento, vinculado en la bibliografía a la promulgación de la obligatoriedad del nivel en 2006 y a las políticas de fortalecimiento de la Modalidad, entre otros factores. A 10 años de la promulgación de la LEN, entre 2007 y 2015, con base en los Anuarios Estadísticos federales, aunque en el nivel primario de EPJA se registraba un descenso sostenido de la matrícula hasta llegar a 176.956 estudiantes en el 2015, el secundario, al contrario, verificaba un crecimiento de un 31,35%, alcanzando 554.900 inscritos en ese año, sin contabilizar aún a los alumnos del Plan FinEs2 (Finnegan, 2019).

En segundo lugar, el peso de la iniciativa estatal en la EPJA es central, derivado de la principalidad estatal en la garantía del cumplimiento del derecho a la educación como un principio consagrado a nivel normativo en nuestro país y de su potestad de certificación. En base a estos vectores una proporción significativa de la oferta de la Modalidad se ubica en el sector estatal, en tanto la participación del sector privado en estas propuestas dirigidas a sectores sociales de bajos ingresos resulta poco significativa, comparada con su involucramiento en la educación común. En efecto, en 2019, el Relevamiento Anual de la REDFIE informaba que un 91,59% de quienes cursaban el nivel secundario en la Modalidad lo hacía en ofertas de gestión estatal (en cuatro provincias del país, un 100%) frente a un 68,57% de estudiantes quienes lo cursaban en la educación común.

ALGUNOS DESAFÍOS PARA EL NIVEL SECUNDARIO DE EPJA EN CLAVE DE DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Las grandes desigualdades sociales constituyen un rasgo estructural de las sociedades latinoamericanas (Benza y Kessler, 2020), que si los gobiernos “populares” de inicios del siglo lograron

atenuar parcialmente, se profundizaron de la mano de las orientaciones políticas de los gobiernos post progresistas (Svampa, 2019) que irrumpen a mediados de esta década.

En el plano educativo, diversas categorías teóricas postulan la generación de fenómenos de reproducción de circuitos educativos segregados, en las últimas décadas, designados como “universalización sin derechos”, “expansión condicionada” (Gentili, 2009), “universalismo retrógrado” (Danani, 2012), entre otras. En el caso de la Argentina, la extensión de la escolaridad obligatoria hasta completar el nivel secundario produjo procesos de “inclusión progresiva” (Kessler, 2014) en los que, contradictoriamente, “perduran desigualdades cuando se mira más allá de la cobertura y en particular a la calidad. Desde esta perspectiva, nuestro sistema es más desigual y se desempeña peor de lo que debería por su nivel de inversión, el grado de desarrollo y de distribución del ingreso en el país” (Kessler, 2014, p. 134).

En este marco estructural problemático, la EPJA enfrenta desafíos diversos y complejos para efectivamente contribuir con la democratización de la educación, problemáticas que no deberían encubrirse bajo ninguna versión de optimismo pedagógico ni de voluntarismo acrítico.

Notemos que, en la Argentina, aún con la expansión registrada en la última década, la cobertura de los niveles educativos de la EPJA apenas ronda en promedio el 5% de la población potencial, que no completó la educación obligatoria. Específicamente, la “Tasa de Escolarización en la EPJA para el nivel secundario” del Observatorio Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional¹², informa acerca del porcentaje de alumnos matricu-

12. Disponible en <http://observatorio.unipe.edu.ar/educacion-de-jovenes-y-adultos/escolarizacion-epja>. La “Tasa de escolarización en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos constituye una tasa bruta construida para el nivel primario y el nivel secundario sobre la base de los Anuarios Estadísticos de la Dirección de Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación; sobre datos de Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas; y sobre la base de microdatos de la Encuesta Permanente de Hogares, ambos del Instituto Nacional de Estadís-

lados en esta Modalidad sobre el universo de la población que no finalizó sus estudios en un año definido, mostrando que las oscilaciones del valor de la tasa para el nivel secundario a lo largo de la última década la ubican siempre por encima del 5% (en un promedio de 5,18% considerando hasta 2019). Este indicador permite apreciar la brecha existente entre la cobertura potencial y efectiva, ya que según el Censo 2010 sólo el 44,5% de ese grupo de edad había completado el nivel secundario y un 11% nunca había asistido a un establecimiento educativo. Aún con estos valores, el incremento de la Tasa en 1,3 puntos porcentuales entre 2008 y 2019, que podría parecer menor, sin embargo, representa en el universo de quienes no culminaron la educación obligatoria la incorporación de 254.504 estudiantes más cursando en nivel secundario en la EPJA.

Sin duda, esta brecha entre las matrículas potencial y efectiva no puede explicarse más que desde aproximaciones multidimensionales que den cuenta de la complejidad del fenómeno, que excede un análisis sobre las ofertas de la Modalidad, caracterizado por movimientos de “acercarse, retirarse, esperar, explorar otros caminos, revincularse, proyectar” (Montesinos, Sinisi, Schoo, 2010) resultantes de una combinación de decisiones personales y condiciones estructurales que restringen el cumplimiento del derecho a la educación.

Como contrapartida a su escasa cobertura, la incidencia creciente de la EPJA en el cumplimiento de la educación obligatoria en la Argentina es señalada por diversos estudios que apelan a las estadísticas para dimensionar las dinámicas de la universalización del nivel secundario, principalmente en el caso de la población joven. Al respecto, Bottinelli y Sleiman (2014)¹³, concluyen que en el año 2014, “mientras entre los de 18 y 19 años sólo el 49% habían finalizado la secundaria, entre los de 20 a 24 años son ya el

ticas y Censos de la Nación.

13. Con base en Microdatos de la Encuesta Permanente de Hogares (INDEC).

64% y entre los de 25 a 29 años, el 68%. Es decir, que serían 2 de cada 3 y no 1 de cada 2, los jóvenes que terminan la secundaria, aunque varios años después del tiempo óptimo.” (op. cit., p. 5). Los autores refieren al tránsito por las ofertas de la Modalidad EPJA como una estrategia principal para concluir este nivel educativo. De manera coincidente, considerando el grupo de edad de 18 a 29, Scasso (2018) señala que el acceso al título de nivel secundario se da en mayor proporción entre los 22 y 26 años, y no en la edad teórica esperada, indicando que “en la última década se prolongó el rango de edad en el que la población logra terminar la secundaria, como consecuencia de la ampliación de las oportunidades de finalización en ofertas destinadas específicamente a la población joven” (op. cit., p. 38), que el autor identifica con “ofertas alternativas como la educación de jóvenes y adultos, el Plan FinES y otras políticas de reinserción y terminalidad” (op. cit., p. 39).

Al respecto, vienen siendo señaladas las posibilidades de la EPJA para constituirse en alternativas para el cumplimiento de la obligatoriedad escolar de grupos sociales estigmatizados, apoyadas en tradiciones inclusivas y de flexibilidad organizacional presentes en las ofertas de la Modalidad. En una investigación reciente¹⁴ “estas perspectivas inclusivas se ligan, por un lado, al trabajo con sectores populares (...) la atención a sus condiciones de vida, a sus prácticas sociales, políticas y laborales, así como también a sus necesidades, a sus estilos culturales y al reconocimiento de saberes previos y tradiciones propias. Por otro lado, la institucionalidad escolar de esta Modalidad adopta rasgos de mayor flexibilidad que la escuela secundaria común, en tanto presenta formatos que introducen innovaciones que promueven mayor protagonismo de actores escolares y comunitarios. Asimismo, y con frecuencia, en los CENS se realizan “esfuerzos”

14. Se trata del proyecto: “Los procesos de escolarización de los jóvenes en los Centros Educativos de Nivel Secundario del Conurbano Bonaerense. Democratización de la educación, discriminación y reconocimiento”. Equipo de EDJA-UNIFE.

de articulación barrial y de conformación de redes, en clave de acrecentar la fuerza social y el trabajo comunitario. Por estos motivos, puede pensarse que el encuadre institucional de los CENS contiene un conjunto de elementos que propician el tránsito de los estudiantes de sectores populares por estos ámbitos escolares” (Finnegan, Kurlat y Pagano, 2019).

Contradictoriamente, la consideración de la EPJA como un circuito educativo subalterno al interior de un sistema educativo, cada vez más diferenciado para distintos públicos, conlleva fenómenos que son analizados en términos de reducciones del “derecho a la educación” al mero “derecho a la certificación” (Facioni, Ostrower y Rubinsztain (2013), en los cuales la masificación del acceso no produciría efectivamente democratización de la educación (Gluz, 2020). Esta problemática, que en rigor caracteriza el devenir de la Modalidad, se sustenta en concepciones pedagógicas que la restringen a “completar la educación básica y combatir el rezago, asociada con competencias instrumentales, como lenguaje y matemáticas y mejora de la empleabilidad” (Messina, 2013, p. 39), antagonizando con otras perspectivas que hacen foco en “la justicia social y la distribución de oportunidades educativas los ejes de la EPJA, junto con la formación integral, formación para la ciudadanía e interculturalidad; (...) calidad con justicia” (Ídem, 2013, p. 39). En este punto, diversos estudios sobre las políticas reciente para el nivel secundario de la Modalidad advierten formas de precarización (Finnegan y Kurlat, 2019) y de “comunitarización” (Danani, 2008) de la oferta educativa que profundizarían la degradación de la formación de los sectores populares a un plano de mera “contención social”, contradiciendo sus objetivos democratizadores (Bargas y Cabrera, 2019; Burgos, 2016; Oreja Cerrutti, 2016; Castro García et al, Ampudia, 2012).

En este contexto, la presencia crecientemente mayoritaria de jóvenes en la EPJA, particularmente en el nivel secundario, se recorta como un fenómeno agudizado en las últimas décadas en América Latina (Rivero, 2013) y en la Argentina, impulsado por

la mayor demanda por educación que generan para este grupo poblacional las políticas educativas de universalización de este nivel, ahora obligatorio. En este marco, los déficits estructurales de la escuela común para favorecer la continuidad de la escolarización de los adolescentes de sectores populares (Kessler, 2014; Semán y Ferraudi Curto, 2016; Bruno, 2015) fuerzan al interior del sistema educativo “migraciones” hacia la EPJA (Ampudia, 2008), al tiempo que se discute si la elevación de la edad mínima de ingreso a la Modalidad (fijada por la LEN en 18 años) constituye una estrategia válida para la resolución de las problemáticas de la educación común o, si, por el contrario, acaba “penalizando” a los adolescentes de sectores populares por un sistema escolar que no los contiene (Di Pierro, 2012), restringiendo aún más su acceso al derecho a la educación.

Concretamente, en nuestro país, el 76,80% del total de los cursantes del nivel secundario de EPJA en 2019 no superaba los 29 años, siendo el grupo más numeroso el situado en el rango de edad de 20 a 29 años (45% del total) seguido por el grupo de 16 a 19 años (31,22%). En algunas jurisdicciones educativas del país que concentran población en situación de pobreza, la proporción de jóvenes de hasta 29 años es aún mayor: en Santiago del Estero, el 92%; en Formosa, el 89%; en Salta, el 87%; en Corrientes, el 84%.

En una modalidad educativa habitada históricamente por “adultos trabajadores” (para el ingreso a los CENS originalmente se exigía una edad mínima de 21 años y encontrarse empleado (Canevari y Yagüe, 2014), la presencia mayoritaria de adolescentes y jóvenes acarrea implicancias pedagógicas, sociales y culturales en las escuelas. En efecto, diversos estudios refieren a las representaciones que docentes y estudiantes construyen de forma compleja sobre ellos, ya sea como sujetos problemáticos que “desvirtuarían” la EPJA (Acín, 2016), o reconociéndolos en sus identidades y derechos por la vía de flexibilizar los regímenes académicos y desarrollar prácticas institucionales que favorecen su tránsito por la escolaridad en un sentido democratizador (Fa-

bbri y Cuevas, 2011; Paoletta, 2013 y 2014; Maselli, Molina y Pimenides, 2015; D'Andrea, Sobol y Almirón, 2016).

A MODO DE CIERRE

Aunque analizar la situación de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en este contexto de pandemia, aislamiento y distanciamiento sostenidos no constituyó el propósito de este artículo, estas condiciones socio-históricas complejas inevitablemente sesgan su escritura, por los efectos catastróficos, aún incalculables, de esta coyuntura excepcional para los procesos de escolarización de los sectores populares que habitan la EPJA. El escenario que planteó el COVID19 acarreó aún más pobreza y desigualdad al contexto crítico que venía deteriorando las condiciones de vida de los sectores populares en la Argentina, con un salto de la pobreza estimado en el 47,2% en el segundo trimestre del 2020, cuyo mayor impacto relativo afectó a la población adulta (UCA-ODSA, 2020). Estos datos deben entenderse en el marco del panorama recesivo global y de las medidas gubernamentales adoptadas desde fines de marzo por el ejecutivo nacional para atenuar los efectos sanitarios de la pandemia, que implicaron una caída del empleo entre el primer y el segundo trimestre estimada en 3,5 millones de puestos de trabajo menos, 3,2 millones de ellos correspondientes a trabajadores informales (op. cit., 2020).

Los interrogantes en torno a los desafíos que enfrenta la educación secundaria de EPJA para contribuir con procesos de democratización de la educación no pueden dejar de ubicarse en este contexto crítico, en el que se están experimentando y se pueden anticipar nuevas restricciones para las posibilidades de los jóvenes y adultos de sectores populares de sostener o retomar sus estudios en la EPJA. Las implicancias de la virtualización obligada del trabajo escolar en estos meses está y seguirá siendo analizada, con una particular preocupación por el acceso desigual a las tecnologías digitales y a la formación de las capacidades requeri-

das para enseñar y aprender en estos entornos a jóvenes y adultos, que encuentra a la Modalidad en proceso de implementación y especificación de novedosos marcos curriculares, con una todavía incipiente producción pedagógico didáctica que sustente la tarea docente.

En síntesis, los procesos complejos mediante los cuales la oferta de nivel secundario de EPJA, en tanto circuito educativo diferenciado y devaluado, a la vez que favorece experiencias educativas democratizadoras, reproduce la desigualdad social y educativa, constituye una de las problemáticas centrales de este campo, relevante de ser estudiada en sus múltiples manifestaciones y, complementariamente, de ser transformada a partir de la acción política.

REFERENCIAS

- Acin, A. (2016). “Sujetos de la educación secundaria de jóvenes y adultos. Características, relaciones, desafíos”. Jornadas “Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”. 25 y 26 de Octubre de 2016. IICE-FFyL-UBA
- Ampudia, M. (2012). “Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares”, en: *OSERA N°6*, Buenos Aires: UBA-Sociales-Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas http://webiigg.sociales.uba.ar/empresasrecuperadas/PDF/PDF_06/Ampudia.pdf
- Ampudia, M. (2008). “El sujeto de la educación para jóvenes y adultos. Territorialización y des-territorialización de la periferia”, en Elisalde, R. y Ampudia, M., *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.

- Bargas, N. y Cabrera, M.E. (2019) *Políticas recientes en nivel secundario de adultos en la provincia de Buenos Aires: nuevos desafíos para la práctica docente*. “IV Encuentro Latinoamericano: Escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Recorridos y Desafíos”. Red Inter-institucional Cátedra Pablo Latapí de Educación de Jóvenes y Adultos, Buenos Aires <https://oei.org.ar/caeu/>
- Benza, G.; Kessler, G. (2020). *La ¿nueva? estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Blaustein K., A.; Rubinsztain, P.; Said, S. (2018). “Las disputas por los sentidos de lo público en Educación: Los bachilleratos Populares en el ciclo kirchnerista en la Argentina”, en *Las disputas por lo público en América Latina y el Caribe*, Argentina: CLACSO 125-158 <http://www.jstor.org/stable/j.ctvnp0k8v.7>
- Blaustein K., A.; Said, S. y Carnelli, L. (2016). *Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en la Ciudad de Buenos Aires: Aportes para un análisis cuantitativo a partir del Primer Relevamiento Nacional*, Ponencia presentada en las Jornadas “Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”, FFyL-UBA 25 y 26 de octubre, Buenos Aires https://peetiiceuba.files.wordpress.com/2017/04/jornadas2016jovenesyadultos_grupo-de-trabajo-movimientos-sociales.pdf
- Bottinelli, L. y Sleiman, C. (2014). “¿Uno de cada dos o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso en la escuela secundaria” en *El observador- Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE*. <http://observatorio.unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2016/08/Dossier-del-Observatorio-Educativo-de-UNIPE-Educaci%C3%B3n-Secundaria.pdf>
- Brunetto, C. (2020). *El gobierno del Plan FinES 2 en la Provincia*

- de Buenos Aires: interjuegos nación, provincia y organizaciones en dos períodos de gobierno (2010-2017)*. Tesis de Maestría. FLACSO Argentina, Buenos Aires <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/16327>
- Bruno, M. (2015). “La población del conurbano en cifras” en Kessler, G. *Historia de la provincia de Buenos Aires: el Gran Buenos Aires*. CABA-Argentina: Unipe Editorial universitaria.
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Brusilovsky, Silvia; Cabrera, María Eugenia (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. México: CREFAL
- Brusilovsky, S., Cabrera, M. E. y Kloberdanz, C. (2010). “Contención. Una función asignada a las escuelas para adultos”. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año XXXII, N°1.
- Burgos, A. (2016) “Contribuciones y límites en la ampliación del derecho a la educación en las políticas sociales. El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos en Don Torcuato” en: Jacinto, C. (coord.), *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones*, Buenos Aires: IDES, pp. 59-83. http://ides.org.ar/wpcontent/uploads/2016/11/Libro_IDES_FINAL_dic1.pdf
- Canevari, M.S. y Yagüe, J. (2014). *Historia de la Educación Secundaria de adultos en la Argentina 1968-1983*. Buenos Aires: UNLU- Barco Edita.
- Caruso Larrainci, A. y Ruiz Muñoz, M.M. (2008). “La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en los comienzos del siglo XXI: Estado de la situación y desafíos para la práctica”. En Caruso Larrainci, A.; Di Piero, M. C.; Ruiz Muñoz, M. y Camilo, M.: *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América*

- Latina y el Caribe. Informe Regional*, México D.F.: CEAAL/ CREFAL. http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/phocadownload/userupload/ceaal_epja_regional.pdf
- Castro García, et al. (2014). “La educación de jóvenes y adultos bajo la gestión kirchnerista: Aportes para un análisis crítico del programa fines 2”, en *Revista Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistencia y educación N°5*, Buenos Aires, pp. 60-68.
- Centro de Investigación y Formación de la República Argentina CIFRA- CTA (2019). *Documento de coyuntura N 32*. Eduardo M. Basualdo, Pablo Manzanelli, María José Castells y Mariano A. Barrera <http://www.centrocifra.org.ar/docs/32.pdf>
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (2016). *Tendencias privatizadoras de y en la educación en la Argentina*. Buenos Aires: CTERA
- Cragno, E. y Lorenzatti, M. del C. (2009). *Prácticas de cultura escrita en una escuela de adultos llena de chicos*. VIII Reunión de Antropología del MERCOSUR- RAM, 29 de setiembre al 2 de octubre 2009, Buenos Aires.
- D’Andrea, A.M.; Sobol, B.N. y Almirón, M. del C. (2016). “El Programa Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes en la Provincia de Corrientes desde la perspectiva de los actores institucionales”. en: *Revista Espacios en blanco*, Vol. 26, N°2. Tandil, Argentina. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852016000200004
- Danani, C. (2012). “El espacio público en su laberinto: las políticas sociales y las confrontaciones del universalismo”, en: Gluz, N. y Arzate Salgado, J. (coord.) *Debates para una reconstrucción de lo público. Del universalismo liberal a “los particularismos” neoliberales*, Buenos Aires: UNGS-UNAM-RIEPS.
- De la Fare; M. (2013). “Estudiantes del Nivel Secundario de la

- Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”. *Serie Informes de Investigación N° 8*. Buenos Aires: DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.
- Di Pierro, M.C. (2012). “Una evaluación de los progresos y las limitaciones de las políticas públicas recientes de educación de jóvenes y adultos en Brasil” en Finnegan, F. (comp.) *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas* Buenos Aires: AIQUE, pp. 45-70.
- Fabbri, S. y Cuevas, V. (2011). *Inmigrantes escolares, jóvenes y escuelas medias nocturnas* en *Revista Pilquen*, Sección Psicopedagogía. Año XIII. N°. 7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3773961>
- Facioni, C., Ostrower, L. y Rubinsztain, P. (2013). *Cuando el Estado se hace presente: los Bachilleratos Populares a partir del Plan FinEs*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://cdsa.academica.org/000-038/604.pdf>
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). “Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina”, en: *Revista Estado y Políticas Públicas* N°13. Buenos Aires: FLACSO pp. 19-38
- Feldfeber, Myriam; Caride, Lucía y Duhalde, Miguel (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina*, CABA: CTERA. Libro digital <http://mediateca.ctera.org.ar/files/original/f9d4ac0efdf389cbe12ca0a9104711c6.pdf>
- Finnegan, F. (2019). “Cada uno a su propio tiempo” En: Rosenberg, D. y Garbarino, L. (coord.) *El Atlas de la educación. Entre la desigualdad y la construcción de futuro*, Buenos Aires: Unipe Editorial - Le Monde Diplomatique-Capital Intelectual, pp. 50-52.
- Finnegan, Florencia y Kurlat, Silvina (2019). *Prácticas pedagógicas y sentidos en torno a la participación de organizaciones sociales en la producción de políticas de Educación de Jóvenes y Adultos*. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de

- Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-023/533.pdf>
- Finnegan, Florencia; Pagano, Ana, Kurlat, Silvina; Brunetto, Cecilia; Lozano, Paula (2019). *Los procesos de escolarización de los jóvenes en los Centros Educativos de Nivel Secundario del Conurbano Bonaerense. Democratización de la educación, discriminación y reconocimiento*. IV Encuentro Latinoamericano: Escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Recorridos y Desafíos, Buenos Aires: Red Latapí
- Finnegan F. et al (2018). “Notas sobre la participación de organizaciones sociales en la producción de políticas públicas de Educación de Jóvenes y Adultos” en: *Los desafíos de la educación inclusiva: Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa 17, 18 y 19 de octubre de 2017*, CABA: Unipe Editorial Universitaria, pp. 311-320.
- Finnegan, F. y Montesinos, P. (2016). “Debates en torno a algunas problemáticas que atraviesan al Nivel Secundario de la Modalidad de EPJA”. *Serie Apuntes de Investigación N°13*. CABA: ME-SICE-Dinee-Ministerio de Educación de la Nación.
- Finnegan, F. (2016). “La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial”, en: *Revista Encuentro de Saberes*, Buenos Aires: RIOSAL, pp. 33-41
- Gentili, P. (2009). “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. A 60 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos”, en: *Revista Iberoamericana de Educación N° 49*, Buenos Aires: OEI, pp. 19-57.
- Gluz, N. (2020). “¿Masificación o democratización? Debates en torno a las transformaciones del nivel secundario” en: Ezcurra, A.M. *Derecho a la Educación. Expansión y desigualdad: Tendencias y políticas en Argentina y en América Latina*. Buenos Aires: UNTREF

- Gluz, Nora; Karolinski, Mariel; Diyarian, Maida (2020). “Diferencias e indiferencias. Pobreza y desigualdades en las políticas educativas argentinas del S. XXI”, en *Revista de la Carrera de Sociología*, Vol.10, N°10. Buenos Aires: UBA pp. 92-131.
- Junge, G. (2014). “El nivel medio de jóvenes y adultos en la provincia de Neuquén. Diagnóstico y políticas estatales”, en *Polifonías Revista de Educación*, Año III, N° 5. Buenos Aires: UNLU, pp. 15-41.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Maselli, A., Molina, M. y Pimenides, A. (2015). Los docentes de nivel secundario de jóvenes y adultos frente a la inclusión educativa. En *Revista Praxis Educativa*. Vol. XIX, N°3. <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1078/1312>
- Messina Raimondi, G. (2013). “La EPJA como movimiento. Construyendo comunidad en América Latina y el Caribe Informe de sistematización”, en: *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe. Consulta pro EPJA realizada por el CREFAL*, México: CREFAL.
- Montesinos, M.P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2010). “Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos”. *Serie La Educación en Debate N°7*. Buenos Aires: DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
- O’Donnell, G. y Oszlak, O. (2007/1984). “Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”, en: *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual*, Buenos Aires: Proyecto de Modernización del Estado Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación.
- Oreja Cerrutti, M.B. (2016) “Forma y contenido de la política educacional: los programas del Ministerio de Educación

- Nacional para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión (2003-2015)". En *Polifonías Revista de Educación, Año V, N° 8*. Buenos Aires: UNLU pp 140-168 <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/8%20Oreja%20Cerruti.pdf>
- Paoletta, H. (2014). "Jóvenes y Adultos en Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS): reflexiones desde un enfoque relacional". XI Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. 23 al 26 de julio de 2014.
- Paoletta, H. (2013). "Sentidos construidos acerca de los/as jóvenes por parte de directivos de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS)". X Reunión de Antropología del Mercosur: "Situación, actuar e imaginar antropologías desde el Cono Sur". Universidad Nacional de Córdoba. 10 al 13 de julio de 2013.
- Rivero, J. (2013). "6.5. Jóvenes". En: Valdés, R. et al. (coord.). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. OEI-UNESCO-UIL <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002247/224714s.pdf>
- Rodríguez, L. (2009). "Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA". En *Revista Brasileira De Educação, vol. XIV, N° 41*, pp., 326-396. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a10.pdf>
- Rodríguez, L. (1996). "Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión". En *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*. Año 5. No. 5. Buenos Aires: UBA <http://noformal.blogspot.com.ar/2006/10/rodriguez-lidia-educacin-de-adultos-y.html>
- Scasso, M. y Scandalo, J. (2016). *¿Cuántos jóvenes terminan la educación secundaria en la Argentina? Una aproximación a la situación actual y evolución reciente*. Reunión Cientí-

- fica: “Desigualdad Educativas en la Educación Secundaria Post-Ley de Educación Nacional 26.206”, Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Buenos Aires, 27 de mayo de 2016. Recuperado de <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/Scasso-Scandalo.pdf>
- Semán, P. y Ferraudi Curto, C. (2016) “Los sectores populares”. En Kessler, G. (comp.): *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Svampa, M.S. (2019) *Posprogresismo, Polarización y democracia en Argentina y Brasil*. <http://maristellasvampa.net/posprogresismo-polarizacion-y-democracia-en-argentina-y-brasil/>
- Tasso, P. (2013). “La huella histórica de una educación transformadora”. En Picón, C. (coord.): *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe*. Consulta pro EPJA realizada por el CREFAL, Pátzcuaro: CREFAL, pp. 13-25.
- Universidad Católica Argentina, Observatorio de la Deuda Social Argentina (2020). *Pobreza más pobreza: Deterioro de las condiciones de subsistencia económica en tiempos de pandemia. Ejercicio de micro simulación con datos de la EPHINDEC sobre la incidencia y la dinámica de la indigencia y la pobreza en el segundo trimestre de 2020*. Buenos Aires: OSDA-UCA <http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Documentos/2020/2020-OBSERVATORIO-INFORME-SIMULACION-POBREZA-MAS-POBREZA.pdf>
- Vommaro, G. (2018) “Teoría y práctica del Estado en los años kirchneristas. Aportes para el debate”, en Vommaro, G. (comp.) *Estado, democracia y derechos en Argentina: controversias en torno a los años kirchneristas* Los Polvoriños-Buenos Aires: UNGS, pp. 11-21.
- Zibechi, R. (2005). “La educación en los movimientos sociales”,

Programa de las Américas. En: <http://www.americaspolicy.org/citizen-action/focus/2005/sp-0506educacion.html>

NORMAS

Argentina, HCN. *Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006*

Argentina, CFE. *Resolución N°118/2010* Anexos “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos- Documento Base” y “Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”.

Argentina, CFE. *Resol. N°254/2015-Anexo I* “Marcos de Referencia para la Modalidad de EPJA - Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales”.

Argentina, CFE. *Resol. N°308/2016-Anexos*: “Criterios de orientación para la articulación entre Formación Profesional – Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” y “Criterios y orientaciones: Dispositivos de acreditación de educación secundaria EPJA para la Formación Profesional”.

**CERTIFICAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL
FORA E DENTRO DO CÁRCERE: AMPLIAÇÃO DE
OPORTUNIDADES E A VIOLAÇÃO
DOS DIREITOS EDUCATIVOS**

ROBERTO CATELLI JR. / MARIÂNGELA GRACIANO

Este estudo problematiza a efetivação dos direitos educativos de pessoas jovens e adultas que se encontram privadas de liberdade no sistema prisional brasileiro, tomando como parâmetros de análise seu acesso e desempenho no Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), e efetua análise comparada com candidatos livres que realizaram o exame. Adotou-se como recorte temporal o período de 2014 a 2019, considerando a disponibilidade de dados oficiais para este segmento específico.

O Encceja é o programa nacional de certificação de jovens e adultos estabelecido em cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que determina a oferta da Educação Básica para pessoas que não concluíram este nível de ensino na infância e adolescência. A modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹, como é denominada legalmente, deve

1. No Brasil, conforme a LDBN, a Educação está organizada nos níveis Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica compreende a Educação Infantil (atendimento a crianças de 0 a 5 anos), o Ensino Fundamental, com nove anos de duração, e o Ensino Médio, com três anos de duração. A fim de atender especificidades no processo de formação escolar, para as etapas Fundamental e Médio a legislação prevê a oferta de modalidades específicas, com

ser ofertada em forma de cursos (presenciais e semipresenciais) e exames.

O Brasil é uma República Federativa, portanto, sua organização político-administrativa assegura autonomia aos 27 estados e 5.570 municípios. Na Educação Básica e na Execução Penal, os dois campos que se cruzam na oferta da educação nas prisões, o pacto federativo transfere aos entes federados a responsabilidade pela execução das ações necessárias para atender às determinações impostas pela legislação nacional, cabendo ao governo federal assumir, prioritariamente², responsabilidades de indução, avaliação e monitoramento das iniciativas.

Na oferta da Educação Básica, os municípios assumem a responsabilidade pela oferta da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ficando a cargo dos estados os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, inclusive o profissional, de maneira concorrente à rede federal.

Já as ações necessárias para cumprimento da Lei de Execução Penal (LEP) são de responsabilidade exclusiva dos estados, cabendo às suas administrações executivas solicitar ou mesmo aceitar apoio ou atuação colaborativa com os demais entes, inclusive a União, representada pelo governo federal.

O Brasil tinha, em 2019, 1.443 estabelecimentos destinados ao cumprimento de penas ou medidas de custódia aplicadas pelo Sistema Judiciário a pessoas com mais de 18 anos. As penas de privação de liberdade são cumpridas em unidades de regimes

organização peculiar nas condições de acesso e permanência, visando atender às necessidades próprias de seus públicos destinatários. Constituem-se como modalidades específicas, além da Educação de Jovens e Adultos, a Educação Escolar Indígena, a Educação Profissional, Educação do Campo e a Educação Especial, ou Educação Inclusiva.

2. Tanto na Educação Básica quanto na Execução Penal, o governo federal mantém redes de instituições sob sua responsabilidade. Na Educação por meio dos Institutos Federais, destinados à qualificação profissional concomitantemente ao Ensino Médio; e na Execução Penal pelas cinco Penitenciárias de Segurança Máxima.

fechado, aberto, semiaberto e tratamentos médicos de diferentes naturezas. Também conta com unidades de contenção provisória, para pessoas que aguardam julgamento, que correspondem a 30% da população carcerária nacional.

As orientações gerais de organização dos sistemas estaduais estão contidas na Lei de Execução Penal, mas os sistemas prisionais estaduais têm autonomia na gestão, havendo diferentes desenhos institucionais para os distintos regimes de privação de liberdade, inclusive no que se refere à oferta da Educação.

Estas observações são necessárias para a compreensão das intrincadas relações de poder e interpessoais estabelecidas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos nas prisões brasileiras, as características específicas que adquire nos diferentes sistemas prisionais e, algumas vezes, no interior de um mesmo estado, quando as direções de unidades estabelecem parcerias político-administrativas com os governos municipais ou federal.

Embora desde a constituição da prisão disciplinar no Brasil, em meados do século XIX, a educação estivesse anunciada como um dos pilares da execução penal, a obrigação do Estado em ofertá-la foi estabelecida apenas em 1984, na LEP. Ainda assim, a redação ambígua da legislação permitiu aos estados interpretações distintas e restritivas (Sena, 2004), que impediram a oferta da educação e transferiram as responsabilidades estatais para organizações da sociedade civil, igrejas e empresas (Graciano, 2005 e 2010).

Conforme demonstrado neste trabalho, a partir da primeira década do milênio, uma série de alterações administrativas e jurídicas resultaram na ampliação do reconhecimento dos direitos educativos da população carcerária, explicitando obrigações estatais na oferta da modalidade EJA nas prisões.

O governo federal assumiu, neste contexto, importante papel indutor na formulação de normas para orientações gerais na oferta, estímulo à participação da população carcerária, incentivos financeiros aos sistemas estaduais da execução penal e, no

caso do Enceja, a própria execução da ação, substituindo os exames locais, ofertados em alguns estados.

O conjunto de iniciativas está em harmonia com as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (PARECER 11/2000), emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que determina como funções da modalidade EJA a reparação dos direitos educativos violados na infância e adolescência, a equalização das oportunidades de acesso e permanência, considerando a diversidade que caracteriza o público; e a qualificação dos sujeitos para seu pleno desenvolvimento das capacidades humanas. No entanto, como será demonstrado neste trabalho, a oferta do Enceja, compreendida como parte integrante das ações para cumprir as funções da EJA, revela desafios específicos relacionados às condições de encarceramento.

O estudo aqui apresentado permite, também, confrontar características que compõem o estigma produzido socialmente sobre a população carcerária e dão sustentação ao precário e violento sistema prisional brasileiro. As informações sobre o perfil dos participantes do Enceja estimulam reflexões relacionadas não apenas às condições de acesso e fruição das atividades educativas, mas também à organização e à manutenção do encarceramento humano no Brasil.

1. BREVE HISTÓRICO DOS EXAMES DE CERTIFICAÇÃO NO BRASIL

A partir dos anos 1990, com a ampliação do acesso das crianças ao ensino fundamental, mais jovens começaram a chegar no ensino médio nos anos 2000. Ainda assim, permanece no Brasil o desafio com relação ao processo de conclusão da educação básica, com um grupo significativo de jovens que não completam o ensino fundamental e um elevado percentual daqueles que não concluem o ensino médio. Em 2019, 20% dos jovens entre 15 e 29 anos não tinham completado o ensino médio por terem abando-

nado ou nem mesmo terem chegado a esta etapa final da educação básica. Vale destacar que isto representa aproximadamente 10 milhões de jovens, sendo 71% destes negros (pretos ou pardos).

Junto a esse cenário, há um grande número de brasileiros adultos que não chegaram a se alfabetizar ou que não concluíram o ensino fundamental e médio. Em 2019, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD/IBGE) indicava que 52,6% das pessoas com 25 anos ou mais não tinham concluído a educação básica (12 anos de estudo), e que 33% destes não tinham nem mesmo concluído os primeiros 9 anos de estudo (ensino fundamental). Dessa forma, mais da metade da população brasileira jovem ou adulta com 25 anos ou mais era demandante potencial da educação de jovens e adultos no país (PNAD, 2019).

Para atender a esta enorme demanda, há no país cursos presenciais oferecidos pelas redes públicas de ensino, na sua maioria no período noturno, que têm como foco de atendimento jovens e adultos a partir dos 15 anos de idade no ensino fundamental e 18 anos de idade no ensino médio. Em geral, estas redes possuem número limitado de vagas, além de, em muitos casos, não haver por parte de estados e municípios esforço para a manutenção ou ampliação do atendimento, pois com a escassez de recursos, prioriza-se a educação infantil e de crianças. Há também, com frequência, baixo conhecimento da gestão pública local da condição educacional dos jovens e adultos, dificultando a construção de políticas específicas para este público. Por último, deve-se considerar que, levando em conta a grande desigualdade social existente no país e uma histórica divisão entre trabalho intelectual e manual, reservam-se aos mais pobres os trabalhos manuais que recebem as piores remunerações e, para os quais, na visão de muitos, não há necessidade de avançar nos estudos. Nesta estrutura social há também um forte viés racial, uma vez que a população negra é a que tem menor escolaridade e renda, sendo este o grupo também que mais sofre com a violência.

Além de cursos presenciais como caminho para a certifi-

cação da educação básica de jovens e adultos, desde 1930 existem exames de caráter nacional de certificação da educação básica. Nos anos 1930, ficaram conhecidos como exames de madureza, e nos anos 1970 foram denominados exames supletivos. Estes últimos poderiam fornecer habilitação para que se desse prosseguimento aos estudos ou habilitação em nível profissional de nível médio (Haddad, 1987).

No caso das prisões, no estado de São Paulo, há informações da realização de exames de certificação para os encarcerados desde a década de 1970, quando as Fundações Mobral³ e Roberto Marinho atuavam em parceria com a gestão de unidades prisionais fornecendo material didático para o preparo dos estudantes às provas para certificação dos 1º e 2º Graus, respectivamente (Português, 2001; Rusche, 1995). A estratégia contava com a atuação de pessoas presas, cuja escolarização excedia o ensino fundamental, na docência de todas as áreas do conhecimento (Português, 2001).

Considerando a experiência de São Paulo, estado responsável por mais de 30% da população carcerária do País e onde o modelo perdurou até 2013⁴, os exames de certificação foram adotados em substituição à oferta dos cursos para a educação de jovens e adultos.

Em 1996, com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os sistemas de ensino foram obrigados a oferecer gratuitamente exames como caminho para a certificação para jovens e adultos (Art. 37). Com isso, as secretarias estaduais

3. A Fundação Mobral foi extinta em 1985, juntamente com o fim da Ditadura Militar (1964-1984), tendo sido substituída pela Fundação Educar (BEISIEGEL, 2003, p.25).

4. O Governo do Estado de São Paulo resistiu à obrigatoriedade da oferta de cursos da modalidade EJA. Em 2012, pressionado pelo condicionamento de repasse de recursos financeiros federais à elaboração de plano estadual para a educação nas prisões que contemplassem os diferentes formatos de oferta educacional para jovens e adultos (BRASIL, 2012), deu início ao processo de transição que resultou na oferta de cursos da EJA.

de todo o país organizaram um calendário de exames sem que houvesse uma normativa comum em nível nacional no que se refere ao processo de formulação dos exames. A Lei apenas estabelecia que o exame do ensino fundamental se aplicava para os maiores de 15 anos e o exame de ensino médio, para os maiores de 18 anos.

Nos anos 1990, entretanto, apesar da legislação que garantia o direito à educação de jovens e adultos, havia uma priorização dos recursos para a inclusão de crianças no ensino fundamental. Neste contexto, a educação de jovens e adultos ocupou lugar marginal nas políticas educacionais.

Mas, tendo em vista a demanda por certificação de brasileiros no exterior que não concluíram os estudos⁵, e o fato de mais da metade da população com 15 anos ou mais não ter concluído o ensino fundamental, a indisposição do governo federal em investir recursos substantivos nessa modalidade, a baixa qualidade e o alto custo dos exames estaduais, ganhou força a alternativa de criar um processo nacional de certificação via exames aproveitando-se da cultura de avaliação instituída nos anos 1990 com base na experiência acumulada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação.

Com isso, abriu-se o caminho para que em 2002 fosse criado o *Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos* (Encceja). Buscava-se uma nova proposta de exame nacional de certificação, que mudasse a maneira como os exames eram organizados nos estados, ainda que o governo federal estivesse assumindo uma demanda que, pela lei, era atribuída aos estados. O novo exame foi criado por meio de Portaria do Minis-

5. Desde 1999, o Ministério da Educação realizava aplicações de exames de certificação para brasileiros residentes no exterior, em especial no Japão, em parceria com a Secretaria de Educação do Paraná. Com a criação do Encceja, ele continuou a ser aplicado em conjunto com a Secretaria de Educação do Paraná no Japão e, entre 2005 e 2011, foi realizado também na Suíça.

tério da Educação como um “instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (INEP, 2002, art. 2).

O Livro Introdutório que apresentava o exame destacava a pretensão em aferir habilidades e competências de jovens e adultos adquiridas na sua formação escolar e também fora dela, ou seja, a vida pessoal e profissional poderia, de alguma forma, contribuir para o avanço em aprendizagens que não se dão apenas por intermédio da escolaridade formal. Estabelecia também que a aferição de competências teria como base o “domínio das linguagens, a compreensão do fenômeno, a seleção e organização dos fatos, dados e conceitos para resolver problemas, a argumentação e a proposição” (Murrie, 2002, p.24).

Foram estabelecidas quatro áreas de conhecimento para formular as matrizes que organizaram os exames do ensino fundamental e médio, conforme indica o quadro a seguir:

Quadro 1. Áreas de conhecimento do Encejea por nível

Área	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Área 1	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Educação Artística	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
Área 2	Matemática	Matemática e suas Tecnologias
Área 3	História e Geografia	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Área 4	Ciências	Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Fonte: Inep, Livro Introdutório Encejea, 2003.

A primeira versão das matrizes, formuladas para a prova de 2002, continham 45 habilidades distribuídas em cinco competências gerais, que derivavam da matriz do Exame Nacional

do Ensino Médio (ENEM)⁶, e competências que tinham como origem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁷. Em 2006, reduziu-se o tempo da prova e foi adaptada a uma nova metodologia de elaboração de prova e de produção dos resultados, a Teoria da Resposta ao Item (TRI). A matriz foi redesenhada para conter apenas 30 habilidades por área de conhecimento.

A demanda explícita por certificação por meio de exames nacionais é bastante modesta quando consideramos que mais de 69 milhões de brasileiros com 25 anos ou mais não tinham concluído o ensino fundamental ou médio em 2019. Neste ano, tivemos um recorde de inscritos no exame, 2,9 milhões, sendo a maior para obter a certificação no ensino médio. Entretanto, menos de um terço dos inscritos compareceram para fazer as provas nas datas definidas. Dos que fizeram a prova, aproximadamente um terço conseguiu obter a certificação.

Assim, no caso brasileiro, os exames de certificação ainda ocupam lugar secundário na política de educação de jovens e adultos, em especial porque o Encceja ocorre de maneira bastante irregular, com baixa divulgação, atraindo um número limitado de pessoas. Além disso, conforme indica o estudo de Catelli (2016) ao analisar os resultados do ENCCEJA 2010, evidenciava-se que, no caso do exame para o ensino fundamental,

[...] os candidatos que apresentaram mais chances de certificação eram pessoas com renda mais elevada, com maior escolaridade, estando mais próximos da conclusão do ensino fundamental e que eram trabalhadores urbanos envol-

6. O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 como uma avaliação ofertada pelo governo federal para que os estudantes pudessem autoavaliar seus conhecimentos ao final do ensino médio. A partir de 2009, o exame se tornou o principal processo seletivo para o ingresso nas universidades públicas federais, sendo utilizado também por universidades públicas estaduais e privadas.

7. Os Parâmetros Curriculares Nacionais referem-se a um conjunto de orientações curriculares produzidas pelo governo federal a partir de 1997 com o intuito de propor um processo de renovação da educação ofertada no país.

vidos em tarefas que eram mais exigentes no que se refere ao uso da leitura, da escrita e de competências matemáticas (Catelli, 2016, p. 235).

No caso do ensino médio, constatou-se que os estudantes mais jovens e escolarizados eram os que tinham mais chances de êxito, ou seja, grande parte do público demandante da educação de jovens e adultos não se enquadra neste perfil e não consegue obter a certificação por meio deste exame.

A partir de 2013, o Encceja ganhou uma versão específica para pessoas encarceradas. Ainda que em 2008 e 2010 já tenha sido feita uma aplicação para pessoas encarceradas, a partir de 2013 passou a existir uma edição especial para este grupo. O primeiro ano de aplicação da prova foi 2014, sendo aplicada novamente em 2017, 2018 e 2019.

RECONHECIMENTO DOS DIREITOS EDUCATIVOS DA POPULAÇÃO CARCERÁRIA

A partir de 2004, o Ministério da Educação adota uma série de medidas orientadas a reconhecer, ao menos formalmente, a diversidade do público da Educação de Jovens e Adultos (IRELAND, 2012). Neste contexto, os direitos educativos da população carcerária foram objeto de reconhecimento formal por meio da promulgação de leis e formulação de normas técnicas que estabeleceram diretrizes para a oferta da educação de jovens e adultos, consideradas as modalidades de cursos e ensino profissional (Lei 9.394/1996), além de iniciativas não formais, nos estabelecimentos prisionais (Julião, 2018).

Neste contexto, destacam-se a promulgação da Resolução nº 2 do (CEB/CNE, 2010), que estabelece diretrizes nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais; e as alterações feitas na Lei nº 7.210/1984, que delibera sobre a execução penal no País,

pelas leis (12.433/2011) e (13.163/2015) que, respectivamente, estabelecem o benefício da remição penal pelo estudo, e que a oferta da educação nas prisões seja totalmente referenciada às leis e normas que regem a educação de jovens e adultos. Desde então, todos os entes federados são obrigados a garantir a Educação de Jovens e Adultos nas unidades prisionais, sob a responsabilidade dos órgãos governamentais responsáveis pela oferta educacional, e com financiamento garantido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), além de outras fontes específicas, vinculadas à execução penal.

No caso da remição pelo estudo, por analogia ao benefício concedido por participação em atividades laborais⁸ desde 1984, foi estabelecido a redução de 1 dia de pena para cada 12 horas de frequência escolar –ensino fundamental, médio ou superior; ou ensino profissional ou para requalificação profissional–, o tempo a remir pode ser acrescido em 1/3 em caso de conclusão do ensino fundamental ou médio durante o período de cumprimento da pena.

Além da garantia da educação formal, o Estado brasileiro, por meio do Conselho Nacional de Justiça, órgão vinculado ao Ministério da Justiça, emitiu em 2013 a Recomendação nº 44, incentivando que o sistema de justiça concedesse remição da pena também para a participação em atividades educativas complementares, de cultura, esporte e lazer.

Esta norma recomendou também que a aprovação em exames de certificação, no ensino fundamental, médio ou superior, fosse computada para efeito de remição penal, considerando para efeito de cálculo, 50% do período de sua duração prevista na legislação educacional (Diretriz 3/2010), que determina 1.600 horas para os anos finais do ensino fundamental e 1.200 horas para o ensino médio ou educação profissional técnica de nível médio.

8. O texto original da Lei de Execução Penal, de 1984, estabelecia o benefício da redução da pena apenas para a participação nas atividades de trabalho, à razão de 1 dia a menos na pena, para cada 3 dias de trabalho, considerada jornada de 8 horas diárias.

CONTENÇÕES AO ACESSO

Por se tratar de uma recomendação, e não de uma lei, o acesso ao benefício da remição por participação em atividades educativas complementares, assim como por aprovação nos exames de certificação da educação básica, depende de concessão do(a) juiz(a) responsável pelo acompanhamento da execução penal de cada caso, individualmente.

De acordo com os dados do Ministério da Justiça (Depen, 2019), o sistema de justiça é bastante restritivo ao considerar a validade das atividades educativas complementares para efeito de remição penal, restringindo as possibilidades a programas específicos de leitura, esportes e atividades culturais.

Embora as normas que estimulam e amparam a remição da pena por atividades educativas não escolares sejam inspiradas na concepção da Educação como fonte de formação integral das pessoas, destinada ao pleno desenvolvimento das capacidades humanas e terem potencial de atendimento universal à população carcerária justamente porque não condicionadas a graus de escolarização, o atendimento é ínfimo. Em 2019, programas de Leitura, Esportes e Cultura-Lazer atenderam, respectivamente, 3,6%, 0,05% e 2,3% da população carcerária (INFOPEN, 2019)

Os números indicam a participação em programas que têm seu funcionamento condicionado à autorização dos órgãos de Justiça e das direções de unidades prisionais. A determinação do período a remir é prerrogativa do Poder Judiciário de cada estado, ou, comarcas, não havendo orientação nacional.

Não há, nos dados do Ministério da Justiça, menção à remição penal pela aprovação nos exames de certificação, o que significa que não há programas com objetivo de estimular ou mesmo garantir esta possibilidade.

Sem a ação positiva do Estado, a requisição do benefício deve ser feita por meio de advogado contratado particularmente. Em 2020, em decisão inédita, o Poder Judiciário do Estado de São

Paulo garantiu a remição da pena em 133 dias para um interno do sistema prisional aprovado no Encceja.

Inicialmente seu pedido havia sido negado por um juiz que alegou “indispensabilidade da comprovação de estudo durante o cumprimento da pena, não bastando a aprovação no ENCCEJA” (SÃO PAULO, 2020), mas os membros do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo decidiram favoravelmente ao educando, amparados nas normas citadas anteriormente, e no princípio que permeia, ao menos formalmente, as normas que asseguram a educação no sistema prisional, que qualificação pessoal, seja por meio da elevação da escolaridade ou capacitação profissional, amplia as chances ressocialização.

A compreensão do TJ-SP é que o estímulo, ou benefício, da remição penal não está relacionado apenas ao tempo utilizado no processo educacional, mas também ao seu resultado final. Neste caso, o Poder Judiciário entendeu que a mera ocupação do tempo (Foucault, 1987), não pode se sobrepor à lógica dos programas educacionais.

A decisão tem caráter exemplar para futuras demandas semelhantes, mas a vulnerabilidade socioeconômica que caracteriza a população carcerária brasileira impede o acesso à justiça de forma eficiente, e a maioria da população carcerária depende exclusivamente de assistência judicial gratuita, ofertada pelo Estado, de maneira precária e insuficiente para atender ao enorme número de pessoas presas.

O Brasil tem a quarta maior população carcerária do mundo, sendo que a taxa de encarceramento cresceu mais de 700% entre a década de 1990 e 2019. Há um déficit de 305.660 vagas no sistema (INFOOPEN, 2019). A superlotação e a precariedade das instalações físicas limitam espaços para quaisquer atividades.

Em 2011 a Resolução nº 11, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), vinculado ao Ministério da Justiça, determinava a obrigatoriedade de espaços para atividades educacionais nos projetos de construção de unidades

prisionais. No entanto, em 2017, o mesmo órgão alterou a Resolução, tornando obrigatória apenas a construção de celas e enfermarias (Bianchi, 2017).

Atualmente, 35% das unidades prisionais não possuem sequer salas de aula. Entre aquelas que contam com salas de aula, considerada a capacidade máxima, em dois turnos, o espaço disponível atenderia apenas cerca de 20% da demanda potencial por educação básica no sistema prisional brasileiro (INFOPEN, 2019).

No caso dos exames de certificação, sua aplicação acontece nos espaços escolares, o que determina um limite máximo de participantes, uma vez que os testes devem ser realizados simultaneamente por todos os inscritos.

A tabela a seguir apresenta relação entre os números de inscrições para o Encceja em busca de certificação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em relação à demanda potencial, consideradas as pessoas internas no sistema prisional que não concluíram estas duas etapas da Educação Básica.

Tabela 1. Demanda potencial de EJA e inscrições para o Encceja

	2014	2017	2018	2019
Demanda Potencial (Ensino Fundamental + Ensino Médio)	242.222	452.869	474.264	519.645
Nº Inscrições	17.188	73.757	80.123	65.169
% Atendimento	7,1	16,3	16,9	12,5
Exames Realizados	-	39.690	52.758	-
% Atendimento	-	8%	11%	-

Fonte: Inep, Censo Escolar y Encceja.

Além do número de inscrições ter caído em 2019, os dados sobre os números de exames efetivamente realizados, disponíveis apenas para 2017 e 2018, indicam alto índice de abstenção, respectivamente, 46,2% e 34,1%; baixando a taxa de atendimento para 8% e 11%.

O índice de participação no Encceja é menor que aquele verificado para as pessoas que frequentam a modalidade EJA no sistema prisional, 14,3% em 2019.

Ainda que a cobertura do PPL tenha comportamento semelhante ao Encceja Brasil, há que se considerar a especificidade da condição de encarceramento, que favoreceria o contato entre o Estado, responsável pela oferta, e o público destinatário, pessoas jovens e adultas com baixa ou não nenhuma escolaridade, confinadas em espaços comuns e ávidas por oportunidades de escolarização e aprendizagem

Em relação ao alto índice de abstenções, embora sejam necessários estudos específicos para compreender suas razões, é possível inferir que estejam associadas às situações que provocam o absentismo, e até mesmo a evasão dos cursos da EJA nas prisões: coincidência com o horário da oficina de trabalho, convocação para audiências judiciais, consultas médicas e transferência entre unidades (Graciano e Haddad, 2015).

Também chama a atenção a considerável desigualdade na oferta do Exame entre as unidades prisionais femininas e masculinas. Considerada a demanda potencial em 2019 -pessoas que não concluíram a Educação Básica, portanto, aptas a participarem- em relação ao número de inscrições, 23,1% das mulheres conseguiram se inscrever, contra 11,5% entre os homens.

Além do reduzido atendimento, de maneira geral, o desequilíbrio de oferta entre unidades femininas e masculinas segue o padrão verificado no acesso aos cursos da EJA, que em 2019 contemplava 17,7% da demanda potencial nas femininas, e 9,4% nas masculinas. No caso do Encceja, no entanto, o índice de atendimento dos homens é quase a metade daquele verificado para as

mulheres, contrapondo-se ao equilíbrio existente na participação dos grupos no Encceja Brasil, como demonstrado a seguir.

O maior número de oportunidades educativas em unidades femininas pode ser considerado sob dois aspectos. O primeiro está relacionado à construção dos estereótipos de gênero, que atribuem ao feminino qualidades relacionadas à passividade, portanto, mais disponíveis para a incorporação de informações, valores e condutas por meio da educação. Tanto assim que, no Brasil, a instituição das prisões femininas, em 1941, já nasce com um programa educativo, sob a responsabilidade de religiosas católicas (Soares; Ilgenfritz, 2002), enquanto as prisões masculinas, institucionalizadas desde meados do século XIX, apenas em 1957 foram objeto de diretrizes educacionais, que também mencionavam a especificidade da educação que deveria ser ofertada às mulheres (BRASIL, 1957)

Outro aspecto a ser considerado é a superlotação, ainda mais deplorável nas unidades masculinas, mesmo considerando a ampliação do encarceramento feminino verificado na última década (Dias, 2017). Em 2019, o déficit de vagas em unidades masculinas era de 301.721 vagas, e nas femininas, de 3.939 (INFOPEN, 2019).

Premido pelas péssimas condições do sistema prisional, que no Brasil historicamente se constituiu como uma política de contenção da pobreza em geral e da população negra especificamente (Dias, 2017; Aguirre, 2009), o acesso ao Encceja, assim como acontece com outras iniciativas destinadas à educação da população carcerária (Graciano, 2010 e 2019), deixa de ser um direito, tornando-se um privilégio (Goffman, 2005; Chantraine, 2006).

2. METODOLOGIA

Um dos graves problemas para a análise do Encceja é a falta de dados disponíveis sobre o desempenho e perfil dos candidatos ao longo dos anos. Mais recentemente, o INEP, organizador do exame, liberou um conjunto de microdados do Encceja referente aos anos de 2014, 2017, 2018 e 2019. O estudo de Catelli (2016) teve acesso e analisou os microdados de 2010 fornecidos pelo INEP. Com base nestes dados, que trazem um conjunto de informações sobre o perfil socioeconômico dos candidatos e os resultados obtidos nas provas, é que construímos este estudo.

Deve-se mencionar ainda que, de maneira inédita, os microdados do período de 2014 e 2019 trazem informações sobre a aplicação dos exames para pessoas privadas de liberdade (PPL). Os dados sobre os encarcerados no Brasil são bastante escassos, em especial quando nos referimos ao tema da educação. Neste sentido, são informações importantes que contribuem para analisar o histórico educacional dos encarcerados e suas perspectivas em relação à educação e trabalho com base nos dados de perfil. É possível analisar também seu desempenho em um exame deste tipo tendo em vista o ambiente em que vive, com baixo acesso a materiais de estudo e de pouco estímulo ao desenvolvimento do processo de letramento.

De maneira comparativa, vamos analisar o desempenho dos candidatos que realizaram o exame fora do espaço prisional, que chamamos de Encceja Brasil, com os candidatos que realizaram o exame como pessoas privadas de liberdade (Encceja PPL). A tabela a seguir mostra o número total de candidatos que realizaram o exame entre 2002 e 2019, destacando-se o grande crescimento do número de inscritos ao longo dos anos.

Tabela 2. Total de inscritos em exames de certificação no Brasil por meio do Encceja e do ENEM (2002-2019)

Ano	BRASIL						EXTERIOR		PRISIONAL		
	Ens. Fund.	Ens. Médio	Total Brasil	Realizaram o exame	% Abst.	Inscritos	Inscritos	Inscritos	Realizaram o exame	% Abst.	
2002	8.546	5.942	14.488	8.631	60%						
2005	15.952	22.447	38.399		57,1%						
2006	34.229	51.986	86.215								
2007	95.835	219.812	315.647								
2008	263.246	329.936	593.182			2.438		50.076	22.096	44%	
2009	357.205	197.991	555.196								
2010	142.555	539.216	681.771	48.896	65,7%			2.383			
2011	-	317.785	317.785								
2012	-	366.589	366.589								
2013	104.663	784.830	889.493	48.145	54%	1.554					
2014	112.577	997.131	1.109.708	53.587	52,4%	2.268		22.419			
2015	-	-	-	-	-	1.637		-			
2016	-	-	-	-	-	1.808		-			
2017	301.583	1.273.977	1.575.560	862.476	55%	1.348		73.757	39.690	54%	
2018	356.323	1.339.228	1.695.551	789.428	47%	1.434		80.123	52.758	66%	
2019	641.576	2.331.799	2.973.375	1.185.940	40%	1.812		65.169			

*Não houve edição do Encceja no Brasil em 2003, 2004, 2011, 2012, 2015 e 2016. Em 2009, houve inscrição, mas a prova também não foi realizada. Os exames do ensino médio, entre 2009 e 2014, ocorreram por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A partir de 2015 voltou a ser uma prova independente. Fonte: Inep, Encceja (2002-2019).

O banco de dados utilizado contém as informações relativas ao universo absoluto dos candidatos, que chegaram a 2,9 milhões em 2019, o que representa cerca de 4% da demanda potencial de jovens e adultos que não concluíram a educação básica (ensino fundamental e médio). No que se refere ao sistema prisional, temos também um crescimento de candidatos ao longo dos anos, chegando a 57.993 candidatos em 2019. A seguir, indicamos a representatividade destes totais em relação ao total da população carcerária no Brasil em cada ano.

Tabela 3. População carcerária do Brasil e candidatos à certificação no Encceja

Ano	População carcerária no Brasil	Candidatos a certificação pelo Encceja	% de inscritos em relação à população carcerária total
2014	622202	16668	3%
2017	704576	38480	5%
2018	725332	48002	7%
2019	748009	57993	8%

Fonte: INFOPEN, 2019.

A análise de caráter quantitativo permitiu desvelar novos elementos para a compreensão do significado dos exames de certificação para jovens e adultos no Brasil, assim como para compreender a complexidade para a realização de propostas de certificação para privados de liberdade, levando em conta o perfil dos sujeitos envolvidos, suas perspectivas e possíveis dificuldades para avançar em seus estudos no ambiente prisional.

3. PERFIL DOS PARTICIPANTES NOS EXAMES

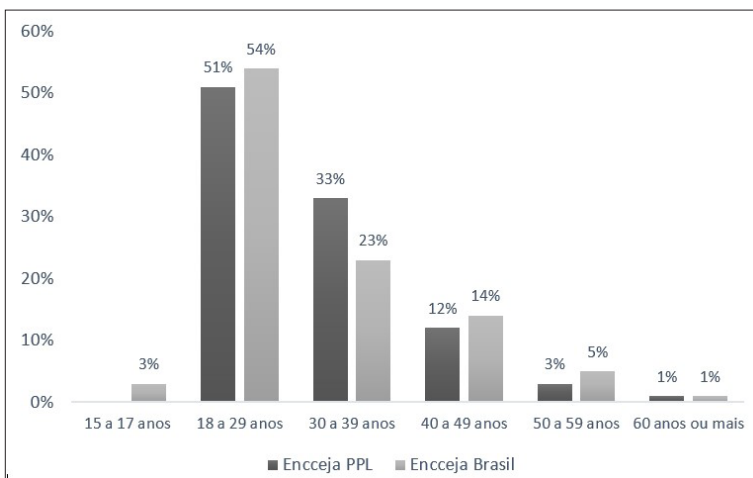
Os participantes do Encceja Brasil entre 2014 e 2019 revelam uma participação equilibrada entre homens e mulheres, mantendo a proporção existente no perfil populacional do país. Em 2018 e

2019, 52% dos candidatos eram mulheres, enquanto 48% eram homens. Já em 2014 e 2017, registrou-se a presença de igual metade de homens e mulheres em termos percentuais.

Já no âmbito prisional há uma grande maioria masculina como candidatos ao exame, o que se justifica pela imensa maioria dos presos serem do sexo masculino. Em 2018 e 2019, 9% dos candidatos eram mulheres, enquanto 3% dos presos eram candidatas mulheres. Isto revela que, apesar de as mulheres serem minoria como candidatas, proporcionalmente o percentual de candidatas é mais elevado do que de candidatos, quando se leva em conta o percentual relativo de presos de cada sexo.

No que se refere à faixa etária dos candidatos, no Encceja Brasil e também no Encceja PPL há o predomínio de jovens entre 18 e 29 anos. Em 2019, por exemplo, 51% dos candidatos do Encceja PPL estavam nesta faixa etária e 54% dos candidatos tinham entre 18 e 29 anos.

Gráfico 1 - Percentual de candidatos inscritos no Encceja Brasil e PPL por faixa etária, 2019



Fonte: INEP, Microdados Encceja.

A presença de uma maioria jovem também no âmbito prisional se justifica por ser esta a faixa etária com o maior número de encarcerados. Em 2018, 44% dos presos estavam nesta faixa etária, e 43% em 2019. No caso do Encceja Brasil, também se coloca como preponderante a presença das faixas etárias mais jovens que buscam concluir o ensino fundamental e médio, o que se relaciona também com o fato de ainda muitos estratos mais jovens da população brasileira evadirem da escola antes de completar a educação básica.

No caso do Encceja PPL, obtivemos também informações sobre a raça dos candidatos. Os dados mostram que 65% dos candidatos se definiram como negros (pretos ou pardos) em 2018 e 2019. Este percentual é bastante próximo da distribuição da população carcerária brasileira em 2019, que era composta por 67% de negros conforme o Infopen⁹.

Dentre os candidatos do Encceja Brasil, 46% tinham renda familiar de até 1 salário mínimo, sendo que 6% não tinham nenhuma renda em 2019. Já no caso do Encceja PPL, verificamos que 40% da renda familiar dos encarcerados era de até 1 salário mínimo, sendo que 14% não tinham nenhuma renda. Em 2018, verificamos os mesmos patamares, sendo de 44% o percentual de candidatos com renda de até um salário mínimo, o equivalente a cerca de US\$ 248. Apenas 5% dos candidatos do Encceja Brasil tinham renda familiar mensal superior a 6 salários mínimos (US\$ 1493). No caso do Encceja PPL, apenas 3,2% tinham renda familiar maior que 6 salários mínimos.

Estes números evidenciam a correlação que se estabelece entre os níveis educacionais e a renda, pois grande parte dos candidatos está entre os estratos mais pobres do país e são também os que possuem mais baixa escolaridade e, portanto, também maior

9. Estes dados mostram o maior encarceramento da população negra no Brasil, uma vez que conforme a PNAD 2109, 56,2% da população brasileira se autodeclara negra (preto ou pardo), enquanto 67% dos presos neste mesmo ano eram negros.

dificuldade em obter postos de trabalho com maior remuneração.

No que se refere às famílias dos candidatos, verifica-se também que 33% dos pais e 32% das mães dos encarcerados estudaram somente até as séries iniciais do ensino fundamental em 2019, ou seja, tiveram no máximo 5 anos de estudo. O mesmo ocorre com 28% dos pais e 29% das mães dos candidatos no Encceja PPL. Configura-se que, além de estarem entre as famílias mais pobres, pertencem também às famílias menos escolarizadas. Apenas 14% dos pais do Encceja Brasil tinham concluído a educação básica com 12 anos de estudo até 2019. Ocorrendo o mesmo com 12% dos candidatos do Encceja PPL.

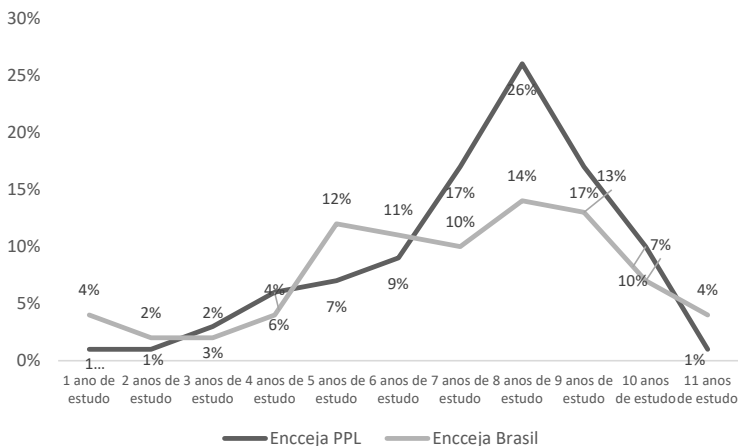
Vários estudos mostram, dentre eles o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)¹⁰, que há uma correlação direta entre os anos de escolaridade dos pais e dos filhos. Em geral, a maior escolaridade dos pais induz à maior escolaridade dos filhos.

Quanto ao nível de escolaridade dos candidatos, 60% afirmaram que deixaram de estudar entre o 8º ano do ensino fundamental e a primeira série do ensino médio, ou seja, quando tinham entre 8 e 10 anos de estudo. Já os candidatos ao Encceja PPL começaram a deixar os estudos mais cedo, conforme observamos o que ocorre em 2019 no gráfico a seguir. Já com 4 anos de estudo começam a se elevar os índices de abandono da escola, que se estende ao longo da educação básica. Com isso, destaca-se a maior ausência do grupo de encarcerados da escola, ou seja, mais cedo lhe foi negado o direito à educação. Quanto aos candidatos do Encceja Brasil, estudos indicam que o abandono entre 8 e 10 anos de estudo, ou seja, quando muitos estudantes têm entre 14 e 16 anos, relaciona-se com a busca pelo trabalho e também pela desistência de uma escola pouco atrativa aos adolescentes. Ao responderem ao questionário do Encceja, 42% dos candidatos

10. Conforme o INAF, em 2018, dentre aqueles que eram considerados analfabetos funcionais, 58% tinham a mãe com nenhuma escolaridade. Já aqueles que tinham o nível de alfabetismo consolidado, conforme a metodologia do INAF, 72% das mães tinham o nível superior.

do Enceja Brasil de 2019 alegaram que deixaram de estudar por falta de tempo devido à necessidade de trabalhar. Conforme os dados do Enceja, 55% dos candidatos deixaram de estudar na faixa etária entre 15 e 18 anos em 2019, ocorrendo o mesmo com 50% dos candidatos ao Enceja PPL. Destaca-se que neste grupo 20% deixaram de estudar entre 10 e 14 anos.

Gráfico 2. Quando deixou de estudar, 2019



Fonte: INEP, Microdados Enceja.

Mesmo tendo abandonado os estudos precocemente, tanto os candidatos do Enceja Brasil quanto do Enceja PPL indicam o desejo de continuar estudando, pois apenas 2% dos candidatos encarcerados e 1% do Enceja Brasil afirmaram não pretender voltar a estudar. Quanto às razões para voltar a estudar, 76% deles alegam motivos relacionados à empregabilidade: conseguir um trabalho, ser promovido ou obter um trabalho melhor. Este também é o objetivo de 40% dos candidatos encarcerados: conseguir um emprego. Chama atenção ainda que 28% dos candidatos do

Encceja PPL e 20% dos candidatos do Encceja PPL em 2019 tinham como objetivo adquirir mais conhecimentos.

Quando os candidatos foram perguntados sobre as razões de realizar o Encceja, os respondentes do Encceja Brasil, em todos os anos consultados, disseram, na sua maioria, que desejavam fazer um curso profissionalizante e se preparar para o mercado de trabalho. Isto foi indicado por 76% dos candidatos em 2017 e 2018 e 77% dos candidatos de 2019. No âmbito prisional, em todos os anos consultados, 55% dos respondentes afirmaram fazer-lhes falta uma formação profissionalizante para poder acessar o mercado de trabalho.

No tema da educação, em especial, a evasão escolar guarda relação direta com a questão do trabalho, uma vez que 42% desistiram da escola pela necessidade de trabalhar. No ambiente prisional, verificamos que 20% dos candidatos já começaram a abandonar a escola entre 10 e 14 anos. Dentre os candidatos do Encceja PPL, 76% afirmam em todos os anos analisados que enquanto estudavam já exerciam alguma atividade de trabalho remunerada, fazendo com que os estudos recebessem menor atenção. Somente 3% dos candidatos em 2019 não tinham trabalhado enquanto estudavam. O trabalho foi também a razão indicada por 40% dos encarcerados para deixar a escola.

No Brasil, a legislação vigente permite que jovens tenham acesso ao mercado de trabalho como aprendizes aos 14 anos, com jornada de trabalho limitada e que traga benefícios para a aprendizagem. Entretanto, não é este o caminho seguido por grande parte destas crianças e adolescentes de famílias muito pobres, em que o estudo pode ser facilmente substituído por algum trabalho que garanta alguma ampliação da renda familiar. Com isso, perpetua-se a baixa escolaridade e também a maior dificuldade de ter rendas mais elevadas.

É possível afirmar também que a maioria dos candidatos de Encceja PPL 2019 era formada por pessoas que começaram a trabalhar muito jovens, sendo que 76% deles afirmaram que ti-

veram algum trabalho remunerado antes de serem encarcerados.

A relação da população carcerária com o mundo do trabalho é bem distinta daquela aceita pelo senso comum, construída desde a criação da prisão disciplinar, que a caracteriza pela ociosidade e onerosa ao Estado.

No sistema prisional brasileiro há estímulos para que empresas instalem oficinas no interior das unidades prisionais. Além de não contribuírem com as despesas advindas do uso da infraestrutura – uso do espaço, água, energia elétrica –, também estão livres de encargos trabalhistas e pagam aos trabalhadores sentenciados valor abaixo do salário mínimo (BRASIL, 1984; Julião, 2018; Graciano, 2005 e 2010). Do valor recebido, cerca de 20% é retido pela própria unidade prisional para a constituição de um fundo de recursos, utilizado para a manutenção da unidade prisional.

Apesar da precariedade das condições e relações de trabalho, os postos nas oficinas são bastante disputados, não apenas pela possibilidade da remição da pena, mas sobretudo pela necessidade de prover as necessidades da família, condição particularmente dramática para as mulheres, em virtude do abandono familiar imposto pelo encarceramento (Soares, 2002; Graciano, 2005; Prado, 2003.)

Além das oficinas de trabalho, é possível trabalhar na realização das atividades de manutenção da ordem interna das prisões – limpeza, distribuição da alimentação, biblioteca, atividades educativas não formais, entre outras –, cuja remuneração advém do fundo de recursos internos, e o tempo é computado para o benefício da remição penal. Há também a possibilidade de trabalhos manuais, artesanais, realizados autonomamente, com material recebido externamente; ou ainda a prestação de serviços para colegas de encarceramento, como a limpeza das celas, lavagem de roupas, atendimentos estéticos e a escrita de cartas.

Dada a condição de pobreza da população carcerária e de suas famílias, trabalhar é sempre prioridade, daí o significativo

índice de pessoas que abandonam os estudos para ocupar as disputadas vagas nas oficinas de trabalho (AÇÃO EDUCATIVA, 2013).

Apesar do interesse e necessidade do trabalho, e de sua oferta ser uma obrigação do Estado imposta como parte da execução da pena, as vagas disponíveis atendem apenas 19,1% da população carcerária, sendo que, entre as pessoas inscritas no Encceja em 2019, 45% trabalhavam ou já tinham trabalhado na prisão; consideradas inscrições para o ensino fundamental, em 2014, o índice é de 53%, relação coerente com grau de escolarização da maioria da população carcerária. No mesmo ano, entre as pessoas em atividades laborais, 35,8% se ocupavam do trabalho para manutenção das unidades; e 28,9% nas oficinas instaladas pela iniciativa privada.

No ambiente prisional, trabalha-se e se deseja trabalhar muito; e é o Estado quem depende da exploração da mão de obra carcerária para o funcionamento das prisões, não o contrário.

Além do empenho em trabalhar na prisão, as pessoas inscritas no Encceja revelam também intenso interesse pela qualificação profissional, ao mesmo tempo em que um número considerável (37% em 2019) se considerava preparado para o ingresso no mercado de trabalho, enquanto parcela semelhante (35%) também se considera apta, mas tem dúvidas sobre conseguir colocação em virtude do preconceito em relação ao encarceramento.

A certeza das dificuldades futuras advindas da condição de egresso do sistema prisional antecipa a compreensão, por parte da população carcerária, do que Goffman (2005, p. 68) denominou “*status proativo*”, a posição social marcada pela experiência de interno em instituições totais:

[...] não apenas sua posição social intramuros é radicalmente diversa da que era fora, mas, como chega a compreender se e quando sai, sua posição social no mundo externo nunca mais será igual a que era. [...] Quando o status

proativo é desfavorável – tal como ocorre com os que saem das prisões e dos hospitais para doentes mentais – podemos empregar o termo “estigma”, e esperar que o ex-internado faça um esforço para esconder seu passado e tente “disfarçar-se” (Goffman, 2005, p. 68).

No caso da população prisional brasileira, a compreensão da estigmatização ou *status* proativo desfavorável, acontece já no período de encarceramento, o que torna ainda mais impressionante o esforço em buscar capacitação profissional e/ou elevação da escolaridade: é como nadar contra a correnteza.

O termo estigma está sendo empregado neste trabalho com o sentido atribuído por Goffman (1981), que considera a situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena em virtude de qualificações e expectativas que lhes são atribuídas socialmente, e para as quais produz respostas que, sejam quais forem, só confirmam as qualidades negativas previamente estabelecidas.

4. DESEMPENHO DOS CANDIDATOS NAS PROVAS DE CERTIFICAÇÃO

Os resultados obtidos pelos estudantes entre 2014 e 2019 são bastante surpreendentes, pois em anos anteriores os índices de aprovação eram inferiores. Em 2010, 51% dos candidatos que fizeram a prova de ensino fundamental conseguiram obter resultados que permitissem a certificação. Já em 2014, quando ocorreu somente a prova para o ensino fundamental, o percentual de aprovados ficou em 62%, considerando a média das aprovações em cada uma das provas. Em 2019, este percentual médio salta para 74% no Enceja Brasil. Na área de Ciências da Natureza, a aprovação chegou a 93%.

Tabela 3. Candidatos aprovados por sexo no Encceja, 2019.

	ENCCEJA PPL		ENCCEJA BRASIL	
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
Ciências da Natureza	65%	65%	92%	93%
Ciências Humanas	64%	66%	83%	83%
Linguagens e Códigos	50%	45%	84%	80%
Matemática	32%	44%	48%	65%

Fonte: INEP, Microdados Encceja.

Vale mencionar que entre 2009 e 2014 o Encceja não foi aplicado para o ensino médio, pois o processo de certificação ocorria por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Entretanto, esta forma de certificação recebeu muitas críticas por misturar em um mesmo exame processos de certificação do ensino médio com o ingresso na universidade em cursos muito competitivos. Com isso, a prova, de nível bastante elevado, tornava muito difícil a certificação no nível médio. Conforme indica Catelli (2016, p. 253-254):

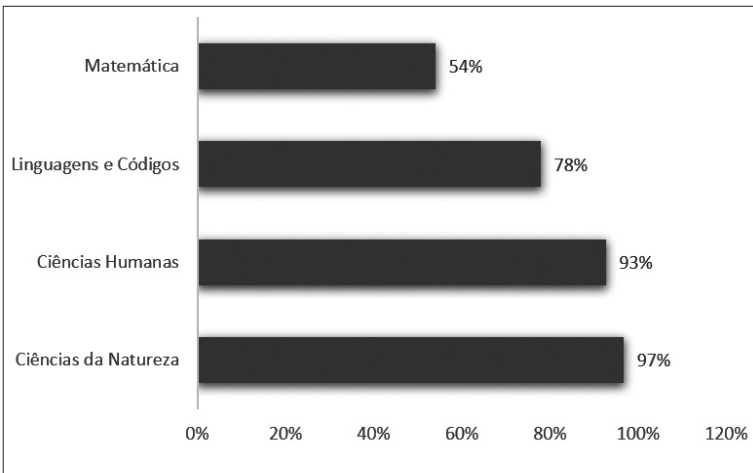
Um aluno que concluiu o ensino médio em uma escola convencional obtém notas satisfatórias para ser certificado, no entanto, isso não quer dizer que ele esteja preparado para enfrentar um vestibular de medicina, direito ou engenharia, que pode ter centenas de concorrentes por vaga. Uma prova que foca a eliminação de candidatos em um ambiente competitivo tem um caráter diferente daquela que pretende avaliar se uma pessoa desenvolveu competências e habilidades para receber o certificado da educação básica.

Em 2013, 11,5% das mulheres que solicitaram a certificação e compareceram em todas as provas do ENEM obtiveram a

certificação, enquanto a média dos homens foi de 15,3% dos homens. Em 2019, a aprovação média considerando as quatro provas foi de 75% no ensino médio, sendo que em áreas como Ciências da Natureza e Ciências Humanas, 97% e 93% dos candidatos, respectivamente, foram aprovados. Em números absolutos, 1,04 milhão de pessoas foram aprovadas em Ciências da Natureza, 1,02 milhão em Ciências Humanas, 638 mil em Linguagens e Códigos e 473 mil em Matemática.

Coloca-se como evidência uma tendência de maior facilitação para que os candidatos obtenham a certificação por meio do exame. No entanto, somente uma análise pedagógica das provas poderia nos informar com mais clareza se os exames estariam efetivamente aquém daquilo que seria necessário solicitar dos candidatos para fornecer a certificação de nível médio.

Gráfico 3. Aprovações nos exames por área de conhecimento, Encceja Brasil, 2019.

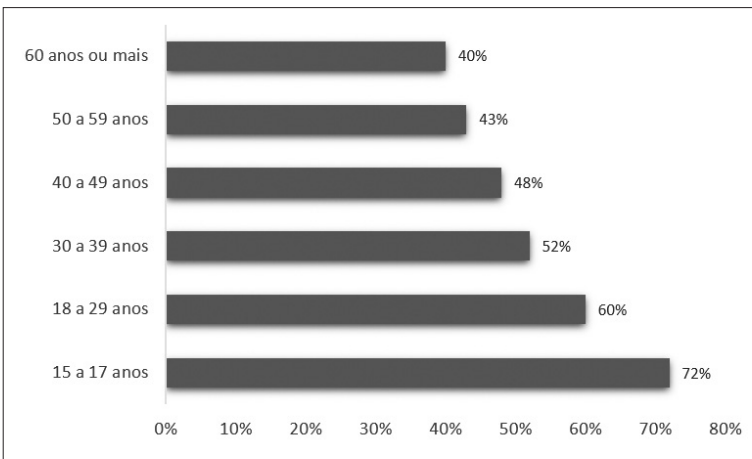


Fonte: INEP, Microdados Encceja.

Procuramos analisar também se haveria diferenças nos resultados levando em conta a faixa etária e renda dos candidatos,

mas como as condições de aprovação foram muito favoráveis à grande maioria dos candidatos, não é possível identificar diferenças significativas entre o perfil dos aprovados. Apenas em Matemática evidencia-se um desempenho mais elevado quanto menor a faixa etária, mostrando que o exame favorece os mais jovens e escolarizados.

Gráfico 4. Desempenho dos candidatos em Matemática no Encceja Brasil, 2019.



Fonte: INEP, Microdados Encceja.

Ao comparar o Encceja Brasil e o Encceja prisional, verificamos grandes disparidades, evidenciando-se que, para os encarcerados, o direito à educação é, de fato, muito mais restrito que para os demais candidatos. Conforme observamos na tabela a seguir, os resultados dos encarcerados são sempre significativamente inferiores em relação aos candidatos do Encceja Brasil.

Tabela 4. Aprovação por área de conhecimento e faixa etária no Enceja PPL e Brasil, 2019.

Faixa etária	LC		CN		CH		MAT		Média de aprovação por faixa etária	
	PPL	BRASIL	PPL	BRASIL	PPL	BRASIL	PPL	BRASIL	PPL	BRASIL
15 a 17 anos		65%		69%		56%		72%		66%
18 a 29 anos	43%	79%	62%	92%	63%	80%	43%	60%	53%	78%
30 a 39 anos	51%	77%	72%	93%	73%	88%	45%	52%	60%	78%
40 a 49 anos	51%	74%	73%	93%	73%	88%	45%	48%	61%	76%
50 a 59 anos	45%	72%	60%	92%	66%	88%	41%	43%	55%	74%
60 anos ou mais	38%	67%	57%	90%	55%	86%	35%	40%	46%	71%

Fonte: INEP, Microdados Enceja.

As maiores diferenças aparecem entre os candidatos de Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza na faixa etária dos 18 a 29 anos, ou seja, quanto menor a idade do encarcerado, maior a distância em relação aos que estão em liberdade se preparando para o exame com melhores condições, podendo frequentar uma escola e acessar mais materiais didáticos e outros livros. No caso de Linguagens e Códigos, a diferença de aprovação entre os candidatos PPL e Encceja Brasil ficou em 36 pontos percentuais e 30 em Ciências da Natureza.

A menor diferença está entre os candidatos acima de 40 anos em Matemática, área na qual todos os candidatos tiveram menor aprovação.

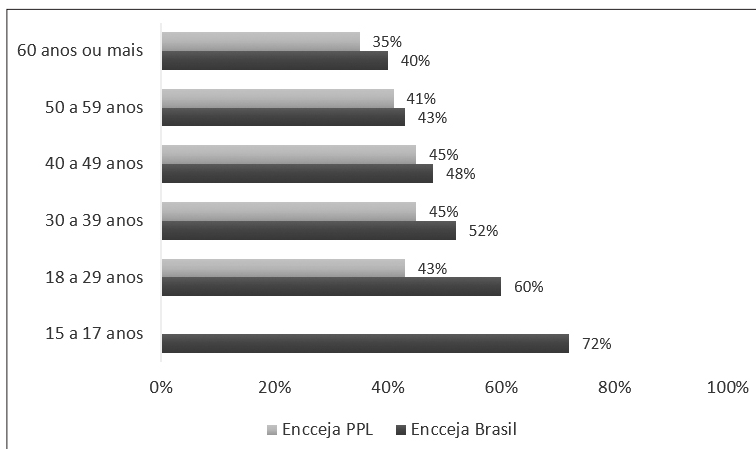
Tabela 5. Diferença percentual entre os aprovados por área de conhecimento e faixa etária no Encceja PPL e Brasil, 2019.

	LC	CN	CH	MAT
18 a 29 anos	-36%	-30%	-17%	-17%
30 a 39 anos	-26%	-21%	-15%	-7%
40 a 49 anos	-23%	-20%	-15%	-3%
50 a 59 anos	-27%	-22%	-22%	-2%
60 anos ou mais	-29%	-33%	-31%	-5%

Fonte: INEP, Microdados Encceja.

Diferentemente do que ocorre com os candidatos mais jovens no Encceja Brasil, que têm um melhor desempenho em Matemática, isso não ocorre entre os candidatos encarcerados, sendo muito próximo o índice de aprovação em cada uma das faixas etárias. Isso vem a mostrar mais uma vez como os candidatos mais jovens têm sido privados de oportunidades educacionais, diferente do que ocorre dentre os que estão em liberdade.

Gráfico 5. Desempenho dos candidatos em Matemática no Encceja PPL comparado com o Encceja Brasil, 2019.



Fonte: INEP, Microdados Encceja.

Com isso, embora o Encceja venha a ser uma oportunidade de certificação para as pessoas que se encontram encarceradas, ele se torna uma oportunidade de certificação para poucos, uma vez que os candidatos não têm oportunidade de estudar e se preparar para o exame. Ou seja, não basta ter acesso ao exame, é preciso criar condições para que os candidatos possam estudar e se preparar para o exame para que tenham não somente a possibilidade de se certificar, mas também de adquirir conhecimentos.

CONCLUSÕES

O Brasil é um país marcado por grandes desigualdades sociais que se reproduzem também no campo educacional, sendo que o direito à educação é aquele que mais possibilita o fortalecimento de outros direitos: renda, saúde, emprego e moradia (Tomasevski, 2004).

Com isso, temos cerca da metade da população mais pobre do país sem o seu direito de acessar ou completar a educação básica e, mais dificilmente ainda, o ensino superior, completado apenas por 21% da população na faixa entre 25 e 34 anos em 2019 (OECD, 2020).

Os esforços governamentais ao longo das últimas décadas têm sido insuficientes para reparar este direito negado a jovens e adultos brasileiros. Temos baixíssimo número de cursos de educação de jovens e adultos no país e poucos investimentos dos governos em nível federal, estadual e municipal para que esta situação se transforme. Diante dos muitos problemas enfrentados pelos governos para atingir a cobertura do atendimento à educação de crianças e adolescentes, a educação de jovens e adultos não tem sido prioridade, ocupando lugar marginal na política educacional do país.

De modo ainda mais marginal, aparece a educação de jovens e adultos para a população encarcerada, que somente em 2010 ganhou diretrizes específicas que restabelece o direito à educação formal para esta população. Apesar disso, poucos são ainda os esforços para estabelecer espaços educacionais nos presídios brasileiros.

Com isso, os exames nacionais de certificação para jovens e adultos se tornam uma oportunidade para tentar obter a certificação de modo mais rápido, ampliando as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e dar continuidade aos estudos. Ocorre, entretanto, que os exames não substituem o processo de escolarização, ele tende a ser uma opção mais viável apenas para aqueles que em seu contexto de vida conseguiram desenvolver aprendizagens mesmo sem ter avançado na escola formal. Ou para os grupos mais jovens que frequentaram a escola por mais tempo e estão mais próximos de concluir a educação básica, ou seja, que estão mais próximos da maneira como são abordados os conhecimentos escolares e seus processos avaliativos.

Mais difícil ainda é a situação dos encarcerados que bus-

cam a certificação por meio do Encceja, pois além de serem menos escolarizados, vivem em espaços em que a oferta educacional, de livros e acesso aos espaços letrados são escassas, tornando muito menor a possibilidade de ser bem-sucedido nos exames. Nem mesmo uma sala de aula existe em mais de um terço dos presídios. Torna-se evidente que os encarcerados precisam, antes de tudo, de maior acesso à escola, de bibliotecas e espaços de cultura-lazer, além de condições de vida nos presídios que lhes permitam avançar no campo educacional, a maior alavanca para que possa sair do cárcere e buscar melhores condições de vida e ter outros direitos atendidos.

Considerando este contexto, a possibilidade de ser aprovado em um exame de certificação no caso dos presídios se torna um privilégio, uma vez que há escassa oferta educacional, a superlotação nos presídios e a falta de equipamentos educacionais fazem com que somente uma pequena parte dos presidiários tenham o direito a participar de atividades educacionais e do exame de certificação, no qual têm condições muito inferiores de aprovação em relação aos que não vivem no espaço carcerário.

Na experiência de vida das pessoas inscritas no Encceja, sejam livres ou encarceradas, a necessidade de trabalhar marcou fortemente a possibilidade de avançar nos estudos já na infância. Ainda que a legislação brasileira considere que o trabalho só é permitido a partir dos 14 anos na condição de aprendiz, a exploração da mão de obra infantil persiste no país, sendo uma das estratégias de perpetuação das desigualdades.

Expulsos da escola para colaborar com a sobrevivência sempre precária das famílias, parte do grupo permanece em atividades informais de geração de renda até ser selecionada para integrar a população carcerária, a qual 70% é acusada de atentar contra o patrimônio. Cerca de dois terços dos candidatos ao Encceja eram negros em 2019, devendo-se salientar que, além da pobreza, a seletividade da prisão recai sobre a população negra, que representava 67% das pessoas presas do País em 2019.

Na luta pela superação das desigualdades e ampliação de direitos sociais, a educação de jovens e adultos se coloca no Brasil com o importante papel de reparar o direito que foi tirado de mais da metade da população adulta brasileira de concluir a educação básica e chegar ao ensino superior. Quanto aos exames de certificação, eles devem continuar a ser uma oportunidade para aqueles que, apesar da não conclusão de sua educação formal, se veem em condições de alcançar novos voos finalizando uma etapa de sua educação por meio do exame. Entretanto, esta é uma opção para a minoria dos que não concluíram a educação básica e para uma porção ainda mais ínfima de encarcerados.

Por isso, sem garantir espaços presenciais de oferta educacional de qualidade, programas de leitura e culturais não será possível fazer com que a maioria da população brasileira avance em sua formação educacional, seja em meio aberto ou no espaço prisional.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA (2013). Levantamento do perfil da escolaridade da população prisional. Em *Questão*, 10. São Paulo.
- Aguirre, Carlos (2009). Cárcere e sociedade na América Latina, 1800-1940. In: Maia, Clarissa Nunes *et al.* (org.) *História das prisões no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, p. 35-78.
- Beisiegel, Celso de Rui (2003). A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. *Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos*, São Paulo, Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil – RAAAB, n. 16, julho.
- Bianchi, Paula (2017). Governo acaba com obrigatoriedade de espaços para educação e trabalho em presídios. *UOL*, 13 dez. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/>

- ultimas-noticias/2017/12/13/governo-acaba-com-obrigatoriedade-de-espacos-de-educacao-e-trabalho-em-presidios.htm#:~:text=As%20altera%C3%A7%C3%B5es%20devem%20ser%20publicadas,penal%2C%20cadeia%20p%C3%BAblica%20e%20similares. Acesso em: 20 jan. 2021
- BRASIL (2010) Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 2: Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*. Brasília, DF.
- BRASIL (2021). [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jan.
- BRASIL (2011). *Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011*. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, DF.
- BRASIL (2002). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Portaria Nº 2.270, de 14 de agosto*. Institui o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Brasília: MEC. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2002/portaria2270.pdf. Acesso em: 9 jan. 2021.
- BRASIL (2021). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Portaria nº 93, de 7 de julho de 2006* que estabelece o novo formato do Encceja. Disponível em: http://https://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2006/port_93.pdf. Acesso em 09 jan.
- BRASIL (2021). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica 2012: resumo técnico*. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_supe

- rior_2012.pdf. Acesso em: 22 jan.
- BRASIL (2021). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica 2019*: resumo técnico. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720. Acesso em: 22 jan.
- BRASIL (2020). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Microdados do ENCCEJA 2014 a 2019*. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 15 dez.
- BRASIL (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL (2015). *Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015*. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Brasília, DF, 2015.
- BRASIL (1957). *Lei nº 3.274, de 2 de outubro de 1957*. Dispõe sobre Normas Gerais do Regime Penitenciário. Rio de Janeiro, DF.
- BRASIL (1984). *Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984*. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF.
- BRASIL (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.
- Catelli Jr., Roberto (2016). *Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo.
- Catelli Jr., Roberto; Gisi, Bruna; Serrao, Luís Felipe Soares (2013). Encceja: cenário de disputas na EJA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez.
- Chantraine, Gilles (2006). A prisão pós-disciplinar. *Revista Bra-*

- sileira de Ciências Criminais*, São Paulo, Nº 62, pp. 79-106. DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL; MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA (2019). Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN). Brasília.
- Dias, Camila Caldeira Nunes (2017). Encarceramento, seletividade e opressão: a “crise carcerária” como projeto político. *Análise*, São Paulo, Nº 28, pp. 3-30.
- Foucault, Michel (1987). *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.
- Goffman, Erving (1981). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC.
- Goffman, Erving (2005). *Manicômios, prisões e conventos*. 7a ed. São Paulo: Perspectiva.
- Graciano, Mariângela (2010). *A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Graciano, Mariângela (2019). A escola pública e a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*. Valparaíso, Nº 8, pp. 27-53, 1º semestre.
- Graciano, Mariângela (2005). *Educação como direito humano: a escola na prisão*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Graciano, Mariângela; Haddad, Sérgio (2015). O direito humano à educação de pessoas jovens e adultas presas. *Conjectura: Filos. Educ.* Caxias do Sul, v. 20, Nº especial, pp. 39-66.
- Haddad, Sérgio (coord.) (1987). *Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília: Inep, Reduc.
- Ireland, Timothy (2012). Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004-2010): os desafios da desigualdade e da diversidade. *Rizoma Freireano, Instituto*

- Paulo Freire de España*, N° 13. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/articles-1313/educacao-de-jovens>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- Julião, Elionaldo Fernandes (2018). Panorama da Política Nacional de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. In: Julião, Elionaldo Fernandes (org). *Políticas de Educação nas Prisões da América do Sul*. Jundiá: Paco Editorial, pp. 165-198.
- Murrie, Zuleika de Felice (coord.) (2002). *Livro introdutório: Documento básico: Ensino Fundamental e médio*. Brasília: MEC: INEP.
- OECD (2020). *Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil*. Paris: OECD Publishing.
- Português, Manoel Rodrigues (2001). *Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal de São Paulo*. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Prado, Antonio Carlos (2003) *Cela forte mulher*. São Paulo: Labortexto Editorial.
- Rusche, Jesus Robson (org.) (1995). *Educação de adultos presos: uma proposta metodológica*. São Paulo: FUNAP.
- SÃO PAULO (2020). Tribunal de Justiça. Poder Judiciário. ACÓRDÃO. Registro: 2020.0000024099. Processo N 3454-23.2017. Código 31DA6F2. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br/pastadigital/pg/abrirConferenciaDocumento.do> Acesso: 20 jul. 2020.
- Sena, Paulo de (2004). *Assistência educacional nos estabelecimentos penais*. Estudo elaborado pela Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados. Brasília, DF.
- Soares, Barbara Musumeci; Ilgenfritz, Iara (2002). *Prisioneiras: vida e violência atrás das grades*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Tomasevski, Katarina (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Huma-*

nos, Cidade do México, v. 40, pp. 341-388, jul./dec. Disponível em: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-instituto-interamericano-dh/article/view/8220/7368>. Acesso em: 29 jun. 2020.

**LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO:
APORTES A LAS ÁREAS DE CONDUCCIÓN EDUCATIVA,
LAS POLÍTICAS, LA PLANIFICACIÓN Y LA
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

GRACIELA CLOTILDE RIQUELME

Este capítulo requiere una primera puesta en común sobre qué interpretamos por educación y formación para el trabajo, y al respecto acordaremos que comprende la educación básica, secundaria y secundaria técnica y la formación profesional de nivel más básico, como también aquella que comprende a la formación profesional superior. Y aclarar que al referir “para el trabajo” se está marcando la orientación de contenidos y saberes para el acceso, desempeño y desarrollo en el mundo del trabajo. Y por mundo del trabajo se entiende la realidad social y productiva de un país, condicionada por las perspectivas y posibilidades de desarrollo y crecimiento en determinados periodos históricos, signados por las condiciones políticas y económicas estructurales de cada nación. Todo ello condiciona las dinámicas del mercado de trabajo, espacio relativo y conflictivo en el que los trabajadores se juegan sus reales posibilidades de obtener un empleo o el quedar por fuera del empleo formal, en las masas de empleo informal o en la marginalidad social.

El COVID 19 y la pandemia pusieron en evidencia la desigualdad estructural de los contextos locales y las provincias y han generado una ampliación de esas desigualdades, que sin duda afecta las condiciones de producción educativa en todo el sistema y, más aún, interpela a las demandas de aquellas acciones orientadas hacia los adolescentes, jóvenes y adultos trabajadores.

Otra dimensión clave, que permea a la educación y formación para el trabajo, es la estructura social y las necesidades educativas derivadas de los segmentos sociales y la realidades y contextos espaciales que condicionan los perfiles y situaciones de partida o llegada, es decir, posibilitan acceso y permanencia al sistema educativo y el logro de credenciales o certificados.

El espectro de acciones educativas comprende desde aquellas que desafían para lograr la recuperación educativa de adolescentes, jóvenes y adultos, en vista de la terminalidad de la primaria o la secundaria, la formación para el empleo estando o no en puestos de trabajo, es decir, acciones de re-adaptación ocupacional en puestos de trabajo, capacitación para puestos o bien programas de formación para desocupados. A esta variedad de programas se le suman las acciones desarrolladas para emprendimientos productivos, micro-empresas o mini empresas o cooperativas.

Las investigaciones que analizan los cambios en la composición de la estratificación y las modalidades de la Argentina de los últimos treinta años, señalan que la segmentación socioeconómica se encuentra atravesada por la situación urbana de los lugares donde habita la población. Diversos factores de la configuración social y espacial de los territorios (tanto urbanos como periurbanos) retroalimentan la desigualdad social: la distribución y acceso de la población a los servicios básicos tales como las redes de agua, gas y cloacas (que inciden en las condiciones sanitarias de vida), la calidad y tipos de vivienda. Otros factores son la previsión en las políticas de saneamiento y zonificación adecuadas (por ejemplo presencia de basurales o anegamientos en áreas residenciales), la pavimentación o transitabilidad de las vías de comunicación y calles, el adecuado funcionamiento del transporte público y la seguridad física y de la propiedad de la población. Es decir, la diferenciación territorial incide en las relaciones oferta y demanda de educación y formación para el trabajo, y más aún pues las realidades provinciales son construcciones

históricas y políticas de desarrollo social, económico y cultural de esas jurisdicciones políticas administrativas.

Este artículo se organiza sobre la base de la producción en investigación de un equipo de larga trayectoria en las temáticas de educación, economía y trabajo¹, para reseñar principales orientaciones, temáticas y hallazgos que puedan resultar aportes para el debate de problemas centrales de la educación de adultos y de jóvenes en la perspectiva del mundo del trabajo. La estructura del artículo contempla tres grandes grupos de interesados o destinatarios: los ámbitos de conducción educativa, los investigadores y docentes del campo y las áreas de planificación de la educación y formación para el trabajo. En todos los casos se intenta presentar algunos resultados, formas de abordaje y criterios que pueden ser de utilidad en otras realidades latinoamericanas, como formas anticipadas de diálogo e intercambio.

1. APORTES A LAS ÁREAS DE CONDUCCIÓN EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO DE ADOLESCENTES, JÓVENES Y ADULTOS

El sentido de las investigaciones sobre educación y formación para el trabajo se manifiesta a cabalidad en los temas relevantes para la orientación y definición de los planes y programas de formación que comprenden el amplio espectro de acciones edu-

1. Programa Educación, Economía y Trabajo PEET-IIICE-UBA-CONICET. Alrededor de 1985 este programa de investigaciones se inicia como Área de Educación y Trabajo del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), constituyéndose en Programa de Investigación en Educación, Economía y Trabajo en la década del 90. En estos 30 años se han consolidado cuatro líneas de investigación a través del diseño y puesta en marcha de diferentes estudios y proyectos de investigación: educación y formación para el trabajo; el gasto social en educación y efectos distributivos; educación superior, producción y circulación de conocimiento frente las demandas sociales, productivas y científico tecnológicas; contribución crítica a la producción y el análisis de información socio-demográfica.

cativas para adolescentes, jóvenes y adultos. Las cuestiones claves refieren a dimensiones polémicas pues la relación educación-trabajo y la mediación con la producción compromete objetivos diferentes según beneficien el desarrollo de los trabajadores o contribuyan al incremento del capital. Estas polarizaciones y tensiones son difíciles de superar, hasta se expresan en las estructuras remunerativas y las disputas por acuerdos salariales.

En las últimas décadas hemos concentrado nuestro esfuerzo en algunos temas de impacto cuali y cuantitativo en la definición de programas, cuya consideración deben tener en cuenta los ámbitos de gestión educativa; y sobre estos acercaremos ideas y algunos hallazgos, que aunque referidos al contexto de Argentina, ilustran sobre problemas comunes en América Latina: los grupos en desventaja relativa por el nivel educativo en el mercado laboral y la educación; el impacto de las múltiples demandas sociales, económicas y productivas en actividades económicas y grupos de trabajadores; la diferencias territoriales y/o jurisdiccionales para finalmente revisar las prácticas de transición al mundo del trabajo de las instituciones, y las limitaciones derivadas de localizaciones espaciales con diferente potencial económico.

A. LOS GRUPOS EN DESVENTAJA RELATIVA POR BAJO NIVEL EDUCATIVO O DESOCUPACIÓN

Los adolescentes, jóvenes y adultos de menor nivel educativo son sin duda la población con mayores dificultades para el acceso y desarrollo en el mercado de trabajo, y sobre los que sin duda la educación pública debe concentrar un gran esfuerzo de atención con diferentes tipo de acciones: desde las de recuperación del nivel formal, es decir, garantizar la disponibilidad de los certificados de primaria y de secundaria, como base para futuros tipos de cursos o especializaciones, hasta el desarrollo de una batería de módulos de formación profesional en procesos u ocupaciones requeridos en los diferentes contextos locales.

La base siempre debe ser disponer de los certificados formales y sobre ellos asentar el diseño de módulos, cursos, o acciones de alternancia para otorgar otros certificados o prepara a los trabajadores para acciones de validación o certificación de saberes. Estas cuestiones son las que deben ser motivo de estudios y experimentación en los ámbitos de conducción educativa: evaluar necesidades, formar docentes para el reconocimiento de saberes y diseñar cursos a medida, y programas de validación a demanda requiere una flexibilidad y dinamismo en las instituciones y en los técnicos y docentes de la educación y formación para el trabajo.

Alguna vez planteábamos que estas instancias requieren una suerte de ingeniería social para en forma dinámica preparar estructuras modulares que sirvan para: identificar necesidades, localizar alumnos o participantes, realizar acuerdos con las patronales o programas de empleo, diseñar cursos flexibles a medida, formar docentes en servicios para estas localizaciones cortas y brindarlas como “cursos a término”. Esto sin duda requiere dinamismo, creatividad, flexibilidad y presupuestos flexibles con equipos móviles. Son desafíos a los que debemos prepararnos, y que sin duda en otras latitudes se han desarrollado, pero que requieren adecuación a las idiosincrasias locales latinoamericanas.

La formación de docentes y las estructuras de los ámbitos de conducción educativa requieren movilidad para pensar en los cuadros y desafíos de los que siguen, que con cifras diferentes pero semejante sentido, se repiten en nuestros países. Y esto afecta a mujeres y varones con impacto diferencial en territorios.

El porcentaje de varones y mujeres que no terminaron el secundario constituye una demanda social o deuda educativa que los ámbitos de conducción educativa de jóvenes y adultos deben priorizar: en Argentina un 32,1% de la PEA no alcanzó a terminar la secundaria y los varones se ven más afectados que las mujeres.

Grupos en desventaja relativa en el mercado de trabajo de acuerdo a educación. Porcentaje de PEA urbana de 15 a 64 años con hasta secundario incompleto según género. 2do. Trimestre de 2020.

Provincia	Porcentaje de la PEA urbana con hasta secundario incompleto		
	Total	Género	
		Varón	Mujer
Total país/Total Urbano	32,1	39,1	23,1
Buenos Aires	36,0	44,4	25,2
CABA	15,0	19,0	10,7
Santa Fe	30,2	36,5	21,4
Córdoba	35,1	41,4	26,6
Mendoza	35,3	42,1	26,8
Neuquén	40,9	38,4	44,0
Chubut	39,7	45,8	30,4
Santa Cruz	35,3	41,0	29,1
Río Negro	34,1	42,6	24,4
Tierra del Fuego	10,0	8,9	11,8
Entre Ríos	35,7	43,3	25,9
La Pampa	31,4	40,1	22,9
Salta	29,4	34,3	23,8
Tucumán	32,2	38,5	22,6
San Luis	27,6	33,5	20,1
Misiones	31,4	32,3	30,1
Corrientes	28,5	34,6	21,0
San Juan	42,1	49,1	31,9
Jujuy	22,5	27,0	18,0
Chaco	35,2	43,7	23,3
Santiago del Estero	36,3	40,8	30,0
Catamarca	25,0	31,7	16,6
La Rioja	26,1	33,6	16,7
Formosa	37,3	42,2	29,0

(*) Los valores provinciales corresponden al de los aglomerados urbanos de cada provincia.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de INDEC y Encuesta Permanente de Hogares, 2do. Trimestre de 2020.

Estas cifras son elocuentes para definir estrategias de atención directas o a través de programas de reconocimiento o a través de programas de saberes y certificación. Los datos cuantitativos señalan la dimensión de los esfuerzos de las políticas de educación y formación para el trabajo y el desafío para obtener recursos financieros.

Y si el análisis nos lleva a identificar situaciones diferenciales por grupos de provincias con mayor desarrollo relativo, los problemas cobran otro sentido, pero los problemas persisten. Observar en el cuadro que sigue para cinco grupos de provincias por nivel de desarrollo los problemas de desocupación y los desafíos para los ámbitos de conducción que significa realizar contraprestaciones educativas o de formación para el trabajo para mujeres y varones desocupadas/os.

Situación del mercado de trabajo: desocupación, empleo asalariado y cuenta propia y empleo no registrado. PEA de 15 a 64 y PEA joven.

Tasas de desocupación por provincias según género y grupos de edad. PEA urbana. 2do. Trimestre de 2020.

Provincias (*)	Tasa de desocupación			
	PEA urbana de 15 a 64 años. (%) (INDEC EPH 2do. Trimestre 2020)			PEA urbana de 18 a 29 años. (%) (INDEC EPH 2do. Trimestre 2020)
	Total	Varón	Mujer	
Total país/Total Urbano	13,3	13,0	13,7	25,5

Dinámicas, % alto de PBG, estructuras económicas de gran tamaño y diversificadas o economía urbana de servicios, altos o relativamente altos niveles de desarrollo.				
Buenos Aires	14,2	14,1	14,4	27,5
CABA	11,6	8,6	14,8	23,3
Santa Fe	18,4	18,5	18,3	33,8
Córdoba	18,8	19,3	18,3	29,3
Mendoza	15,6	13,9	17,6	28,4
Intermedias alta, estructuras productivas basadas en el uso intensivo de recursos no renovables o dos casos con desarrollo de base agroalimentaria, altos o relativamente altos niveles de desarrollo.				
Neuquén	13,6	19,4	6,7	23,7
Chubut	5,4	3,7	8,0	15,1
Santa Cruz	4,2	4,0	4,5	10,4
Río Negro	2,4	2,2	2,7	4,2
Tierra del Fuego	22,0	26,8	14,4	33,0
Intermedias media, economías de base agroalimentaria o de nuevo desarrollo económico, con relativamente bajo desarrollo social				
Entre Ríos	10,9	11,8	9,7	25,7
La Pampa	7,6	8,3	7,0	13,5
Salta	14,3	15,2	13,2	22,8
Tucumán	10,7	10,6	10,9	22,2
San Luis	2,7	3,4	1,9	6,5
Intermedias bajas, desarrollo intermedio con severas rigideces o marcado desarrollo productivo y bajo desarrollo social				
Misiones	8,8	8,9	8,7	22,0
Corrientes	8,4	8,0	8,8	14,4
San Juan	6,7	6,4	7,1	12,9
Jujuy	7,2	4,9	9,6	17,4
Vegetativas, economías con marcado retraso productivo y empresarial o de nuevo desarrollo económico, con desarrollo social muy bajo				
Chaco	6,3	8,2	3,5	14,0
Santiago del Estero	1,9	1,7	2,0	4,5
Catamarca	9,1	8,7	9,5	20,6
La Rioja	5,1	5,9	4,2	10,2
Formosa	5,8	7,9	2,1	15,6

(*) Los valores provinciales corresponden al de los aglomerados urbanos de cada provincia. Fuente: Elaboración propia sobre la base de INDEC y Encuesta Permanente de Hogares, 2do. Trimestre de 2020.

Cabe una reflexión: las provincias con mayores ventajas en el desarrollo, son las que mayores porcentajes de desocupación muestran y, por lo tanto, requieren más intervención para responder con acciones de recuperación o formación laboral ajustada, o coordinación con programas de empleo o cooperativas de trabajo.

Si a estas cifras se le suma el volumen del desempleo, los problemas resultan más precisos y desafían el diseño de alternativas de atención como podrían ser la recuperación, la re-adaptación y reconversión ocupacional así como las instancias de programas cursos de contraprestación exigida por ciertos planes.

B. LAS MÚLTIPLES DEMANDAS A LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

Pensar la educación y formación para el trabajo en la perspectiva del futuro del trabajo: significa hablar del trabajo del futuro o del futuro del trabajo en un país en crisis económica y en el que aumentaron las situaciones crónicas de desventaja relativa de los grupos de trabajadores de acuerdo con sus características etarias, educativas y de género (Riquelme, Herger et al., 2020). Plantear debates en torno al futuro del trabajo coincide en general con los discursos de la aceleración tecnológica, la cuarta revolución industrial, la industria 4.0 y los impactos cualitativos y cuantitativos que tendrán sobre las ocupaciones y la dinámica de la oferta y demanda de trabajo. Las últimas décadas del siglo XX y más en este siglo están constituyendo un período de transición tecnológica global, interpretada por ciertos autores como de configuración de un nuevo paradigma científico tecnológico.

Estas transformaciones alcanzan diversas esferas de la actividad económica, pues hablar de nuevas tecnologías supone enfocar los desarrollos de la microelectrónica, telecomunicaciones, biotecnología y la nanotecnología, nuevos materiales y nuevas formas de energía y la difusión generalizada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la vida diaria.

La generación y penetración de los cambios tecnológicos tienen impactos diferenciales en los países y entre sectores al interior de ellos, en relación al lugar que ocupan en la economía mundial y las características de la estructura económica-productiva que refieren a los sectores y actividades predominantes, el tamaño de las empresas, la posición en las cadenas globales de valor y de suministro. Ello se traduce en una desigual incorporación de las transformaciones y de sus efectos sobre el crecimiento, el empleo, la distribución de los ingresos y las condiciones de vida de los trabajadores.

El PEET plantea una propuesta analítica de interpretación de las múltiples demandas sociales y productivas a la educación y formación para el trabajo, tipificando situaciones que facilitan la identificación de puntos de partida de los sujetos e instituciones para a la atención del derecho a la educación. Esto supone la organización de alternativas de educación y formación de acuerdo a (i) demandas de grupos sociales, (ii) demandas derivadas de campos de conocimientos que permiten estructuras de contenidos significativos y aquellos derivados de las (iii) demandas de la realidad social y productiva y (iv) un eje que atraviesa sin duda las anteriores que corresponde al reconocimiento de (v) demandas derivadas de la utilidad y necesidad social/demandas sociales críticas.

En los ámbitos de diseño de los planes y acciones de formación para el trabajo deben identificarse esas múltiples demandas, y por lo menos localizar equipos y referentes de esas temáticas de modo integrarlos y/o consultarlos para esas acciones de intervención y de ingeniería social de atención de trabajadores jóvenes y adultos. A continuación se reproduce un cuadro analítico que permitiría ordenar demandas en diferentes países de la región, identificando actividades y sectores que estarían comprendidos en cada caso.

A lo largo y ancho del país estas jurisdicciones poseen tierra (urbana y rural) disponible donde basar proyectos de transformación productiva y servicios. Predios de decenas de hectá-

reas donde se podrían iniciar huertas comunitarias con pequeñas granjas integradas, incluyendo ganado y aves de diverso tipo. En ellas se encuentran cuencas hídricas y zonas bajas intensamente degradadas y contaminadas por basura y residuos industriales; calles urbanas y caminos rurales en mal estado, veredas y banquetas desprovistas de arbolado; talleres y fábricas abandonadas.

El artículo plantea “realizar concursos para la presentación de ideas de proyectos y luego seguir con todo el ciclo de formulación de proyectos, en un proceso breve y expeditivo del cual se prevé resulten proyectos interdisciplinarios para la resolución de necesidades sociales (barriales, territoriales, comunales) a financiar en la más amplia diversidad de localidades del país. Asimismo, se espera que las instituciones educativas puedan integrarse a un proceso de preparación y formación para el trabajo en los proyectos de personas desempleadas de cada localidad donde se implementen” (Feinstein, H.A., 2021).

Múltiples demandas sociales y productivas a la educación y formación para el trabajo

1. Demandas de los sujetos o demanda social.

- Trayectoria de vida (vinculadas a los sujetos o ciudadanos futuros productores o trabajadores): población estudiantil, población fuera del sistema educativo (en riesgo educativo); población joven y adulta que busca aumentar y/o mejorar sus niveles de educación.
- Trayectoria laboral y profesional (vinculadas a los sujetos y su situación ocupacional): condición y calidad de la ocupación, posición en la estructura

2. Las propuestas formativas en función del campo de conocimientos o disciplinas y de la formación para el trabajo.

- Campo del conocimiento: educación general y científica, educación tecnológica, formación especializada

- Formación para el mundo del trabajo: formación comprensiva para el trabajo, entrenamiento, reconversión, actualización y perfeccionamiento, capacitación

3. Demandas de la realidad social y productiva

- Demanda efectiva/concreta derivada de la heterogeneidad económica-productiva (ficha tecno-productiva): dinámica, tamaño, organización.
- Demanda ocupacional derivada de las transformaciones tecnológicas y en los procesos de trabajo (perfiles socio-profesionales).
- Demanda derivada de la utilidad y necesidad social / demandas sociales críticas: calidad de vida, promoción de capacidades tecnológicas y productivas, protección del medio ambiente

Fuente: Riquelme, 1985, 1997, 2007.

Cuando la formación para el trabajo se orienta a los sectores de la producción, es posible identificar demandas de la realidad social y productiva de acuerdo a tipos de actividades, dinamismo de estas y características.

(i) Demandas efectivas derivadas de la heterogeneidad económico-productiva

- Sectores dinámicos, de punta y/o competitivo local, o con ventajas internacionales.
- Sectores emergentes en reconversión productiva, y/o con posibilidades de reposicionarse en el mercado interno y/o regional.
- Sectores de PyMES deprimidas con baja capacidad de empleo, pero con algún margen de recuperación para reinsertarse en nichos productivos.
- Sectores de actividades vinculadas a la subcontratación a nivel interno y/o subregional:

- Micro-emprendimientos con potencial productivo.
- (ii) Demanda ocupacional derivada de las transformaciones tecnológicas y en los procesos de trabajo

(iii) Demanda derivada de la utilidad y necesidad social / demandas sociales críticas

- Calidad de vida
- Promoción de capacidades tecnológicas y productivas
- Protección, conocimiento y uso de recursos naturales

Fuente: Riquelme, 1985, 1997, 2007.

Esquema de necesidades educativas y formación para el trabajo

	Perfil educativo de los ocupados	Necesidades educativas	Grupos Objetivos mujeres y varones
EMPLEO FORMAL			
Producción de bienes y servicios	Un cuarto de ocupados con superior incompleto y completo (26%), 34% con secundaria completa, cerca de 40% con hasta secundaria incompleta.	Elevación del nivel educativo general; capacitación y re-adaptación profesional y ocupacional; incorporación de nuevas tecnologías y desarrollo de I+D.	Trabajadores incluidos en mercados internos, desplazados y desocupados. Técnicos y científicos fuera del circuito productivo.
Servicios Financieros	Casi la totalidad de ocupados con superior incompleto o completo (77%) 20% con secundaria completa.	Re-adaptación profesional y ocupacional.	Empleados y empleados desplazados por reducción de planteles.
Administración Pública	La mitad de los ocupados tiene superior incompleto (18%) o completo (34%) y un tercio con secundario completo.	Desarrollo de calificaciones funcionales y sociales.	Empleados administrativos y trabajadores desplazados y de edad adulta.

Construcción	Dos tercios de ocupados con hasta secundaria incompleta, 25% de secundaria completa, 12% superior incompleto o completo.	Actualización y perfeccionamiento por obsolescencia de saberes. Recuperación educativa general; capacitación y re-adaptación profesional y ocupacional.	Maestros mayores de obra, capataces, subcontratistas.
Alimentos, bebidas y tabaco	La mitad de los ocupados con hasta secundaria incompleta, un tercio con secundario incompleto, 18% de superior.	Readaptación a tecnologías de punta internacional.	Trabajadores incluidos en mercados internos, desplazados y desocupados. Técnicos y científicos fuera del circuito productivo.
EMPLEO PRECARIO Y NO FORMAL			
Trabajadores cuenta propia	40% con hasta secundario incompleto, similares proporciones de nivel secundario completo y superior.	Necesidades de especialización y readaptación ocupacional; Integración a centros formales de educación.	Empresas familiares; profesionales; técnicos independientes; servicio doméstico; comerciantes.
Trabajadores de plataformas	La mitad de ocupados con superior incompleto, un tercio con superior completo.	Necesidades de especialización y readaptación ocupacional y profesional.	Jóvenes y adultos con educación secundaria incompleta o completa y profesionales.
Microempresen- dimientos / Empresas sociales	Casi 40% con secundario incompleto, similares proporciones de secundario completo (28%) y superior (30%).	Alfabetización; recuperación educativa funcional; necesidades de capacitación especial y enseñar oficios.	Empresas recuperadas; subocupados con emprendimientos familiares.

Sector marginal o de subsistencia	Población de bajo nivel educativo. Alta proporción de rezagados educativos.	Alfabetización; recuperación educativa funcional; necesidades de capacitación especial y enseñar oficios.	Sectores urbanos marginales, jóvenes, participantes de movimientos sociales, individuos debajo línea pobreza.
-----------------------------------	---	---	---

Fuente: Riquelme (1985) y Riquelme, Herger y Langer (2005).

El diseño de instancias de formación adecuadas para las diferentes necesidades de actividades económicas y tipos de empleo suponen provisiones de acciones, tipos de módulos pedagógicas y docentes a cargo. Ello involucra también provisiones de recursos tecnológicas y monetarios para poner en práctica cursos presenciales o alternativos a distancia.

C. TRANSICIÓN ESCUELA-TRABAJO

La problemática escuela – trabajo es un tema clave en la interpretación del seguimiento de los egresados de la educación técnica. El desarrollo de acciones de acercamiento y comprensión de la realidad social y productiva constituyen el sustrato central del problema de la transición educación-trabajo. Un aspecto central de las prácticas profesionalizantes es su relación con el perfil profesional, al campo ocupacional y la referencia a situaciones reales de trabajo. Además, el objetivo de las prácticas es la puesta en práctica de saberes profesionales sobre procesos socio-productivos de bienes y servicios y la familiarización de los estudiantes con los procesos y el ejercicio profesional vigentes.

Las diversas modalidades o formatos posibles que pueden asumir las prácticas profesionalizantes podrían ser:

- pasantías en empresas, organismos estatales o privados o en organizaciones no gubernamentales;
- proyectos productivos articulados entre la escuela y otras instituciones o entidades;
- proyectos didácticos / productivos institucionales orientados a satisfacer demandas específicas de determinada producción de bienes o servicios, o destinados a satisfacer necesidades de la propia institución escolar;
- emprendimientos a cargo de los alumnos;
- organización y desarrollo de actividades y/o proyectos de apoyo en tareas técnico profesionales demandadas por la comunidad;
- diseño de proyectos para responder a necesidades o problemáticas puntuales de la localidad o la región;
- alternancia de los alumnos entre la institución educativa y ámbitos del entorno socio productivo local para el desarrollo de actividades productivas;
- propuestas formativas organizadas a través de sistemas duales;
- empresas simuladas.

En un estudio sobre la implementación de las prácticas profesionalizantes y las características que asumen en las escuelas secundarias técnicas de las 24 jurisdicciones, considerando las orientaciones y especialidades de la ETP de la Argentina, se pudo verificar la diversidad de las prácticas en las provincias debido a los distintos períodos de implementación, las distintas normativas y los formatos disponibles.

1. Prácticas profesionalizantes que cumplen los criterios normativos y se realizan en situaciones concretas de trabajo o respondiendo a normas de organizaciones externas.	44,7%
2. Prácticas profesionalizantes que cumplen los criterios de la normativa y se realizan dentro escuela, respondiendo a una necesidad de la institución, otras organizaciones y/o actividades de comercialización de productos o servicios.	30,3%

3. Prácticas profesionalizantes que se realizan dentro escuela, conllevan una aplicación de conocimientos (técnicas, normas o medios de producción) vinculados al perfil profesional pero sin referencia a demandas ni necesidades de la escuela u otras organizaciones.	19,7%
4. Prácticas profesionalizantes que se realizan dentro o fuera de la escuela y están orientadas a ampliar conocimientos sobre los procesos socio productivos y el ejercicio del perfil profesional, pero que no implican la puesta en práctica por parte de los estudiantes de saberes y conocimiento.	1,7%
5. Prácticas profesionalizantes no vinculadas al perfil profesional	0,2%

Fuente: PEET-IICE/UBA-FFyL – INET (2017) Estudio “Relevamiento de prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas”, FONIETP-INET-2017 Línea 6.

Prácticas profesionalizantes de 2016 y 2017 informadas por las escuelas por provincias según tipo de actividades, en porcentajes.

Actividades realizadas por los estudiantes	Total
Total	100,0% (575)
Actividades de producción de bienes y/o prestación servicios en OE	38,1%
Actividades de producción de bienes y/o prestación servicios en la escuela	38,8%
Elaboración de proyectos, tareas de investigación, registro, trabajos prácticos, informes, carpeta técnica	13,7%
Visitas a empresas u otras organizaciones/instituciones	0,9%
Asistencia a cursos o clases en temáticas específicas	1,7%
Docencia, Asistencia a docentes de la escuela y supervisión de otros estudiantes	0,5%
Otros	0,3%
Sin datos	5,9%

Fuente: PEET-IICE/UBA-FFyL–INET (2017) Estudio “Relevamiento de prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas”, FONIETP-INET-2017, Línea 6.

El registro de las actividades realizadas por los estudiantes en las prácticas profesionalizantes informadas por las escuelas de la muestra da cuenta que se abocaron mayoritariamente a procesos de producción de bienes y prestación de servicios desarrollados dentro de las escuelas (39%) y en organizaciones externas (38%). Casi un 14% de las prácticas consistieron en la elaboración de proyectos, tareas de investigación y registro, informes o carpetas técnicas sobre algún tema, producto o proceso específico.

2. APRENDIZAJE Y TRABAJO DURANTE TODA LA VIDA

El nivel educativo de la fuerza de trabajo en Argentina constituye un tema complejo y contradictorio, pues si bien se han verificado mejoras globales en los años de escolaridad del conjunto de la población joven y adulta y de la población económicamente activa (PEA) (Monza y Riquelme, 2014) en la última década, las diferencias provinciales continúan y estas cifras ocultan la real situación respecto a la apropiación de saberes, calidad de los aprendizajes y adecuación formativa a los diferentes puestos de trabajo y a los requerimientos de actividades económicas.

Estas problemáticas resultan estratégicas dada la situación actual de recesión y crisis que atraviesa la Argentina que coloca en el centro de la cuestión social el deterioro en las condiciones de vida de la población asentado en el aumento del desempleo y la informalidad laboral que afecta a los trabajadores de distintos sectores y que acentúa los niveles de exclusión. Ello plantean tensiones entre discursos y perspectivas respecto a la atención de las necesidades educativas de los jóvenes y adultos y de los trabajadores como un derecho aún vulnerado, los requerimientos de formación de recursos humanos para algunos sectores, tramas y actividades productivas y la orientación de las políticas públicas de educación secundaria, técnico profesional y de adultos.

Un acuerdo académico con la Universidad de Toronto, a

partir del Prof. Emérito David Livingstone², posibilitó la adaptación de una encuesta original sobre los aprendizajes sociales durante toda la vida diseñada en esa universidad bajo la tutela del citado investigador, entonces director del Centro para el Estudio de la Educación y el Trabajo (CWES) (Livingstone, 1999, 2005, 2008, 2010, 2011). La identificación de las necesidades de educación y formación para el trabajo se lograría a través de la aplicación de la encuesta ArCaWall “Argentina – Canadá Trabajo y Educación a lo largo de la vida”, que tiene por objeto la trayectoria de educación y trabajo de la población joven y adulta y fue probada en 2011 en el AMBA. La encuesta es una adaptación de la versión canadiense.

La encuesta permite recuperar el nivel educativo alcanzado, las actividades de educación no formal y los aprendizajes informales sociales y en relación con el trabajo, así como la percepción de los trabajadores acerca de los niveles de conocimiento y las habilidades requeridos por los puestos trabajo, las necesidades de formación que perciben y las barreras que enfrentan para el acceso a la educación y la formación para el trabajo.

La nueva aplicación de la encuesta ArCaWall, permitirá la interpretación de los cambios operados en el nivel educativo de la población joven y adulta, así como la indagación de la situación

2. El Dr. David W. Livingstone es profesor emérito del Departamento de Sociología y Estudios de Equidad en Educación del Instituto de Estudios de Educación de Ontario de la Universidad de Toronto (OISE / UT). Nació en Vancouver, B.C. en 1943. Tiene una licenciatura con honores, en sociología de la Universidad de Columbia Británica y un doctorado en relaciones sociales de la Universidad Johns Hopkins. Fue director del Centro para el Estudio de la Educación y el Trabajo en OISE / UT y líder de la red de investigación financiada por el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades sobre la naturaleza cambiante del trabajo y el aprendizaje permanente (WALL), así como investigador principal de la Encuesta bienal de problemas educativos de la OISE / UT. Sus intereses de investigación actuales incluyen la finalización de un estudio etnográfico a largo plazo de las prácticas de aprendizaje de la clase trabajadora y el desarrollo relacionado de una teoría de la actividad del aprendizaje de adultos, así como varios otros estudios en profundidad de las prácticas de aprendizaje informal de los adultos y análisis en curso de subempleo .

educativa de grupos de población en desventaja social y educativa: población joven y adulta con mayor vulnerabilidad social, es decir, pobres o con necesidades básicas insatisfechas, trabajadores desocupados e informales del mercado de trabajo, grupos en desventaja por su condición migratoria.

Los objetivos específicos del proyecto serán: caracterizar el nivel educativo y la educación no formal de los jóvenes y adultos según grupos de edad, género, situación socioeconómica y laboral en áreas a seleccionar de CABA y Partidos del Gran Buenos Aires; caracterizar los aprendizajes sociales y laborales de las trabajadoras y los trabajadores a través de distintos ámbitos de la vida y la proyección como potencial educativo en el acceso y desarrollo en el mundo del trabajo; indagar acerca de la correspondencia entre los requerimientos de educación y formación de los puestos de trabajo y los obtenidos por los trabajadores en actividades económicas con procesos de trabajo diferentes; analizar la situación educativa formal, no formal y los aprendizajes sociales y laborales de los grupos de población joven y adulta pobre o con necesidades básicas insatisfechas, trabajadores desocupados e informales del mercado de trabajo, grupos en desventaja por su condición migratoria y aportar a la traducción de la información acerca las necesidades educativas y de formación de los jóvenes y adultos y de los requerimientos de los puestos de trabajo con áreas de conducción educativa para la orientación de las políticas de educación y formación de los trabajadores.

Los contenidos sustantivos de la encuesta ArCaWall “Trabajo y educación a lo largo de la vida”, dirigida a la población de 18 años y más remiten a una interpretación de acuerdo a la segmentación socioeconómica de la población según grupos de edad, la condición de género, los niveles de ingresos y la ocupación, así como al origen social por la ocupación y la educación de los padres (para los más jóvenes). Y también posibilita la comprensión del potencial educativo, es decir, del nivel educativo formal y no formal y los aprendizajes sociales y laborales según la in-

fluencia de la situación socio-ocupacional. En esta perspectiva, se definen grupos objetivos de población joven y adulta con mayor vulnerabilidad social, es decir, pobres o con necesidades básicas insatisfechas, trabajadores desocupados e informales del mercado de trabajo, grupos en desventaja por su condición migratoria.

El interés de presentar esta temática en el capítulo reside en el valor de esta encuesta pues, por un lado, remite a la propia percepción de los jóvenes y adultos encuestados mayores de 18 años y porque indaga una temática original y poco abordada, cual es los cambios en los niveles de los aprendizajes a partir de las diferentes experiencias de vida desarrollada por los sujetos, y la medida en que estos impactan nuestros desarrollos laborales. Es decir, se aprende en numerosos espacios familiares, en la vida misma y en el propio trabajo, que no registramos como aprendizajes, pero que sin duda constituyen un acervo de saberes, base de aprendizajes aplicables a otras situaciones de la vida. Y estos saberes son no solo experiencias, sino remiten a comprensión de conocimientos aplicables a diferentes nuevas situaciones y, en especial, las laborales.

Explorar acerca de los saberes disponibles por los jóvenes y adultos derivados de múltiples experiencias es algo que David Livingstone desarrolló desde hace ya casi treinta años, y es un tema clave para la educación de adultos. Ello pone en jaque posturas credencialistas clásicas, que solo valoran la educación formal, para reivindicar la importancia de los aprendizajes informales y no formales. Esto exige un cambio en los abordajes, para desarrollar estilos comprensivos sobre el potencial de saberes de los sujetos, y la importancia de desarrollar formas de abordaje comprensivas de estos saberes y nuevas formas de instrumentos de evaluación sobre los conocimientos y formas de resolución de problemas que tienen los sujetos.

El desarrollo de las corrientes de la evaluación de las competencias, sin duda pertenecen a otro campo y perspectiva teórica que la que estamos sosteniendo, pero se deberían revisar para

no repetir estilos sumativos y acumulativos de evaluación que ha llevado al desarrollo de portafolios a los trabajadores, que pagan para obtener credenciales de reconocimiento. Los ámbitos de conducción educativa de adultos tiene ante sí un gran desafío: entender que de maneras clásicas tampoco es posible encarar el reconocimiento de saberes de los adultos, y que se debe indagar sobre todo lo que cada sujeto sabe y que no ha derivado del paso por las aulas de clase, cualquiera haya sido su nivel.

El desafío es entender como aprendemos de diversas situaciones desde el hogar, en la vida diaria hasta en los diferentes empleos, y estos a lo largo de la vida: como registrar o ayudar a reflexionar sobre la sucesiva y diversa manera de apropiarnos de saberes a lo largo de la vida cotidiana y en nuestras ocupaciones, derivando de ello cambios en habilidades y en conocimientos. Estos son los temas para los pedagogos y aquellos que en el corto y mediano plazo contribuyan a definir instancias de certificación de saberes de los adultos a lo largo de la vida.

La encuesta ArCaWall posibilita una reflexión sobre esos aprendizajes sociales y laborales, y la medida en que estos cambian el perfil de saberes en diferentes instancias de la vida. La encuesta ArCaWall sobre la trayectoria de educación y trabajo de la población adulta (18 años y más) permite recuperar:

- las actividades de estudio formales y no formales y las ocupaciones de la población adulta;
- el grado de asociación entre el desarrollo de trabajo remunerado y la serie de actividades no pagas en la vida social y familiar con la obtención de saberes para ulteriores desempeños;
- las características socio-demográficas, educativas (formal y no formal) y laborales de los trabajadores;
- la percepción de los trabajadores acerca de los cambios recientes en la organización y la tecnología en el lugar de trabajo;
- la percepción acerca de los niveles de conocimiento y las ha-

bilidades requeridos por el puesto de trabajo en que se desempeñan;

- la percepción de los cambios en la organización y la tecnología de los puestos y en el conocimiento y las habilidades requeridos por el puesto de trabajo en que se desempeñan;
- las actividades de educación formal, no formal e informal realizadas en relación con el trabajo asalariado, voluntario y doméstico.

El aprovechamiento de este tipo de encuestas brindaría bases para elaborar análisis de aprendizajes sociales en hogares, en situaciones de vida social, en el manejo de medios, en los sistemas y servicios sociales y en las diferentes ocupaciones. A partir de este tipo de estudios sobre los cambios en la disponibilidad de habilidades y saberes, se pueden proyectar la disponibilidad para aplicar a otras áreas y ámbitos de aplicación. A la vez en los ámbitos de conducción educativa se pueden aprovechar estos criterios para registrar cambios, y definir formas de ponderar estos cambios para que se incluyan en los registros de saberes o logros de los sujetos trabajadores.

El campo de la acreditación de saberes es un camino poco desarrollado aún en América Latina, que debe explorarse a partir de estos diagnósticos e instrumentos sobre aprendizajes de los sujetos adultos, y a la vez sobre la base de equipo de pedagogos que sistematicen registros de vida y aprendizajes sociales, para construir los fundamentos de las orientaciones para los registros de saberes y conocimientos de jóvenes y adultos. Es un largo camino que debe construirse con el relevamiento de antecedentes, aprovechamiento de encuestas disponibles, y experiencias de registros de saberes: todo serán pasos en un largo camino de respeto a las trayectorias de los sujetos trabajadores y sus capacidades de aprendizajes social.

3. ACERCA DE LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN, LAS DEMANDAS DE RECURSOS HUMANOS Y LA ORIENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

Durante las últimas décadas una línea clave del PEET ha sido la producción de bases para la elaboración de diagnósticos sobre la base de información secundaria derivada del INDEC, es decir, de los Censos o de las encuestas permanente de hogares. En el primer punto adelantamos algunos datos sobre los grupos en desventaja relativa, lo que prueba la importancia de contar con áreas de planificación y programación de la educación técnica y formación para el trabajo, a los efectos de definir acciones de atención a grupos de desocupados o de trabajadores, previsiones de cursos de acuerdo a grupos por tipo de ocupaciones, genero. Estos ámbitos técnicos no existen en la mayoría de los países, aunque sería importante sentar bases de racionalidad para la atención y asignación de recursos.

A. REQUERIMIENTOS DE RECURSOS HUMANOS CON GEO-REFERENCIAMIENTO ESPACIAL

Un aporte a esta línea de evaluación de requerimientos ha sido realizar un relevamiento exhaustivo y de amplia cobertura temporal y espacial se tradujo en un sitio web de referencia para las áreas político-técnicas del INET a nivel central, y por su intermedio, luego en transferencia a las provincias, a través de los referentes y/o los ámbitos de gestión educativa de la educación técnica profesional y la formación profesional. Este proyecto como el solicitado por el INET se ubicó en el campo de la planificación educativa, y en particular de la educación y formación para el trabajo, tarea compleja, debido a la debilidad de los planteos e intentos de programación en el marco de sistemas educativos fragmentados y heterogéneos. Las políticas educativas sufren de orientaciones discontinuas y trucas relacionadas con las orientaciones polí-

ticas, las capacidades de gestión y la disponibilidad de recursos dispares entre las provincias argentinas. Los ámbitos de exploración fueron los diseños, planes, programas que explícita o implícitamente referían a la relaciones oferta y demanda de recursos humanos y formación para el trabajo; estos ámbitos territoriales y/o de planificación sean estas regiones del país, planificación de políticas públicas, planes de desarrollo, parques industriales y las experiencias de ecosistemas o ciudades como enclaves de desarrollo local, entre otras.

El desarrollo de investigaciones como estas, un estudio centrado en el relevamiento de bases documentales y bibliográficas, se constituyó en un proyecto con aportes originales e innovadores por cinco motivos: (1) la extensión del registro, pues ha contribuido a generar una base de estudios y antecedentes sobre las demandas implícitas o explícitas y requerimientos de mano de obra, en los proyectos regionales, políticas públicas, planes de desarrollo, parques industriales o todo tipo de experiencias existentes en ámbitos locales, por fuera de las otras instancias mencionadas; (2) la cobertura temporal, pues esta base documental y bibliográfica es retrospectiva y llega a una cobertura que registra casos y planes desde el comienzo de este siglo, fue exhaustivo al cubrir más de quince años, dada la relevancia ilustrativa de casos en periodos previos en los que la planificación y las previsiones orientaban centralmente las políticas públicas; (3) el proyecto contribuiría al fortalecimiento de áreas de conducción educativa del gobierno nacional y provincial; (4) el Mapa interactivo geo-referenciado se constituye en una propuesta alternativa que permite, de una manera visual e interactiva, sistematizar información y referencias documentales de interés para la educación técnico profesional y (5) haber generado un sitio web o biblioteca digital para acceder, leer online y descargar los documentos, las planillas de información y sistematización de datos, que en el INET, y en cada una de las provincias los referentes de la educación técnica profesional y la formación profesional podrán revisar lo largo de

los próximos años, pero ya se constituye en la base fundacional de referencia para futuras actualizaciones.

B. DISEÑO DE METODOLOGÍAS CENTRADAS EN EMPRESAS O EN SUJETOS TRABAJADORES

Los estudios desarrollados por el PEET se orientaron durante una década explorar y develar los diferentes factores que afectan la planificación de requerimientos educativos de la fuerza de trabajo y la relación entre oferta y demanda de recursos humanos en el corto, mediano y largo plazo. Tan complejo problema nos impulsó a considerar entrevistas y consultas con una serie de informantes clave desde funcionarios públicos, directivos y especialistas de empresas hasta investigadores del campo de la especialidad.

El objetivo general de la consulta fue indagar a partir de referentes/responsables políticos de áreas de gobierno, profesionales, técnicos y académicos de la educación, la economía y el trabajo, los diferentes factores que afectan la planificación de requerimientos educativos de la fuerza de trabajo y la relación entre oferta y demanda de recursos humanos en el corto, mediano y largo plazo, así como de los diversos espacios y niveles de regulación e intervención posibles en la planificación de recursos humanos.

Dicha preocupación se sustentaba en la intención general de develar la complejidad de planos que están involucrados en la definición de la oferta y la demanda de recursos humanos y el sentido que podría tener cierta racionalidad en la definición de políticas y acciones de educación y formación para el trabajo a partir del reconocimiento de una diversidad de ámbitos que incluyen los niveles local, regional, provincial y nacional, pero también planos transversales en relación con los escenarios sociales, como pueden ser la situación estructural del sistema educativo, el sistema de ciencia y técnica, la estructura productiva y las demandas sociales críticas. Los interrogantes fueron y lo siguen siendo en parte eran:

- la viabilidad y factibilidad de la construcción de una matriz insumo-producto sectorial donde se reflejen requerimientos técnicos y educativos de la fuerza de trabajo;
- la capacidad de respuesta existente y las formas de realizar previsiones del sector empresario frente a las necesidades pasadas y futuras de recursos humanos, tanto en el corto como en el mediano y en el largo plazo;
- la existencia de criterios y posibilidades de planificación en la formación de profesionales y técnicos, así como de las necesidades sectoriales de innovación o producción de conocimiento de punta o frontera tecnológica en el campo de la ciencia y la técnica;
- la relación entre las transformaciones en los procesos productivos en la última década y los cambios en los procesos de trabajo, las necesidades de calificación de la fuerza de trabajo y su consecuencia en la modificación de los requerimientos educativos de los trabajadores;
- el tratamiento que dan las empresas en los procesos de selección de personal a los cambios en los perfiles de los trabajadores según el origen social y sus características adscriptivas;
- los requisitos que desde el sector empresarial se realizan a las escuelas técnicas y de formación profesional y sus consecuencias en relación a la planificación educativa;
- la calidad de los contenidos de los planes y programas de estudio de los niveles secundario técnico, formación profesional, educación superior técnica y universitario según temáticas y actividades significativas para las actividades de los sectores seleccionados; y
- las características de las estrategias de planeamiento en la educación y formación para el trabajo desarrollados en ámbitos del sistema educativo provincial, en el sistema de ciencia y técnica nacional y provincial y en el sector trabajo.

El PEET en la última década concretó trabajos alrededor de la realización de diferentes diagnósticos sobre las demandas de recursos humanos y los requerimientos en términos de educación y formación para el trabajo y las metodologías disponibles para su identificación en el marco del mercado de trabajo y a partir de las respuestas e intervenciones de los trabajadores, los empresarios y el propio Estado. La propuesta se puede traducir en el siguiente cuadro que resume dos tipos de instrumentos: una centrada en las empresas y otra en los sujetos (ver cuadro en la página siguiente).

Diseño de una metodología alternativa de evaluación de demandas de recursos humanos. Orientación y las necesidades de educación y formación para el trabajo	Ejes	Evaluación crítica de la correspondencia entre los requerimientos de educación y trabajo
<ul style="list-style-type: none"> ● Estructura de las actividades sociales y productiva <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica - Tamaño - Organización ● Procesos tecnológicos y transformación del trabajo <ul style="list-style-type: none"> - Proceso de trabajo - Heterogeneidad y coexistencia ● Recursos humanos <ul style="list-style-type: none"> - Ocupaciones - Calificaciones - Saberes 	<p>Global <i>Abordaje estructural de la realidad social y productiva para obtener:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - un diagnóstico sobre la economía post-crisis - el perfil educativo de la fuerza de trabajo - cobertura y orientación de la educación y formación para el trabajo. <p>Territorial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impulso a abordajes regionales y provinciales en Argentina para el diagnóstico del aparato productivo y del empleo en la perspectiva de los recursos humanos. - Aplicación pre-exploratoria del diseño en muestra de empresas - Stand by desde 2016 <p>Sectorial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perfiles sectoriales a partir de relevamientos de estudios y documentación para cinco sectores por prioridad política, social y productiva: Agroalimentos; Petroquímica y Química; Administración Pública provincial y municipal; Empresas recuperadas; Micro-emprendimientos y sector Salud - El perfil de los estudios sectoriales propuso diagnósticos de la estructura sectorial, perfil educativo de los trabajadores, demandas de educación y formación. 	<p>Demanda de la población joven y adulta como sujeto activo de la educación y el trabajo <i>Trayectorias de vida</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Edad, género, origen social <p>Situación educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - población estudiantil - población fuera del sistema educativo (en riesgo educativo) - población que busca aumentar y/o mejorar sus niveles de educación - aprendizajes informales <p>Trayectoria laboral y profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> - condición de ocupación - calidad de la ocupación - posición en la estructura productiva

Tradicional	Alternativa Intermediadora	Escenarios complejos
<p>- Estado como responsable de la oferta</p> <p>Recursos del Estado</p> <p>Posibilidades de planificación por racionalización de la relación demanda/oferta</p> <p>Alta burocratización y dificultad de llegada a la población</p>	<p>- Estado regulador</p> <p>- Evaluación de fondos a distribuir por criterios</p> <p>- Evaluación de demanda por características de la población y del empleo productivo</p> <p>- Sistemas de reconocimiento de certificaciones y de calidad de la educación y formación</p> <p>- Articulación en educación formal y no formal</p>	<p>- Multiplicidad de actores: instituciones publicas y privadas; sindicatos, cámaras y empresarios, ONG 's</p> <p>- Empoderamiento de movimientos sociales como prestadoras de servicios</p> <p>-Gobierno nacional, provincial y espacio local</p> <p>- Recursos del estado como subsidios a la prestación de servicios</p> <p>- Demand-driven como mecanismo de asignación y o surgimiento de actividades de formación</p>

Este panorama requiere de un Estado regulador de la política de educación y formación profesional que impulse la integración de los diferentes actores en pugna en este espacio de construcción social y allí reside la gran dificultad. Intereses, recursos, orientaciones laborales, productivas y/o pedagógicas se ponen juego y hacen necesaria una concertación de responsabilidades colectivas de muy diversa índole donde la capacidad convocante de los grupos estatales de regulación resulta clave.

Utilidad para los ámbitos de conducción educativa (nacional, provincial, local)

Estudio de las reformas y la reorientación de la educación y formación para el trabajo.

Demandas implícitas y explícitas.

Estudio de la doble exclusión educativa y laboral y la apropiación de saberes socialmente relevantes de jóvenes y adultos.

Re-traducción pedagógica en términos de saberes y certificaciones

Contribución a los sistemas de información sociodemográfica y la planificación de la educación y formación para el trabajo

Diseño Encuesta nacional de demanda de trabajo en la perspectiva de la educación y formación para el trabajo

Adultos - Trabajo y educación a lo largo de la vida (ArCaWall)

Transiciones escuela – trabajo, tipos y objetivos de las prácticas de estudio y trabajo, las condiciones locales.

Circuitos diferenciales y perfiles institucionales para interpretar la segmentación educativa en ámbitos locales

Relevamiento de casos de innovación y relaciones entre la educación y formación para el trabajo frente a la realidad social y productiva

Sitio web del Estudio “Relevamiento y análisis de estudios disponibles sobre geo referenciación vinculando los sectores socio productivos y la oferta educativa Técnico Profesional existente”.

En la actualidad los actores principales en la concertación son los sectores del gobierno, Trabajo, Educación, Desarrollo Social; el sector productivo, representado por organizaciones de empresarios, cámaras y otras agrupaciones empresarias; los trabajadores, representados por sus sindicatos y organizaciones gremiales de diverso tipo; los movimientos sociales y las organizaciones intermediadoras de las demandas y la ejecución de programas y acciones. Los ámbitos de política y planificación de la educación y formación para el trabajo deberían considerar este tipo de relevamientos de base para orientar las estrategias de atención, y es sabido que estas áreas son poco desarrolladas en nuestros países.

Los problemas y desafíos para la educación y formación para el trabajo se centran en varios de los temas anticipados en

este capítulo: las múltiples demandas, los grupos en desventaja relativa, la orientación de los cursos y planes disponibles. Sin duda hay cuestiones para la gestión de éstas.

Parece innegable la posibilidad de diseño de “espacios alternativos” de expansión y mayor cobertura de la educación y formación de trabajadores sobre la base de “redes de complementariedad” o “redes integradas” en ámbitos locales de acciones sectoriales. Los “espacios alternativos” se constituirían en áreas de integración de líneas de programas o proyectos globales derivados del sector educación, trabajo o desarrollo social.

El ámbito local permitirá accionar e impulsar canales de participación a través de una presencia estatal más activa por medio de mecanismos de regulación de los actores sociales en la distribución de recursos.

REFERENCIAS

- Horacio A. Feinstein. *Un país con territorios de esperanza*. www.elcohetalaluna.com
- Livingstone, D. W. (2011). A General Conceptual and Theoretical Approach to the Study of Learning and Work and Their Correspondence”. En G.C. Riquelme (2011) (Compiladora y comentarista), *Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina post crisis: interfases entre los saberes enseñados, los saberes requeridos y los saberes de los trabajadores*. Cuadernos del Educación, Economía y Trabajo, nº 26. Buenos Aires: CONICET- PEET Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). UBA. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- Livingstone, D. W. (2010). *Lifelong Learning in Paid and Unpaid Work: Survey and Case Study Findings*. London: Routledge.
- Livingstone, D. W. (2008). Multiple literacies. En D. W Livingstone, K. Mirchandani & P. Sawchuk (Eds) *The future of lifelong learning and work. Critical perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Livingstone, David. (2005). *Exploring Adult Learning and Work in Advanced Capitalist Society*. Canadá: Observatory Pascal.
- Livingstone, D. W. (1999). *The education-jobs gap: Underemployment or economic democracy*, Toronto: Garamond Press.
- Monza A., G. C. y Riquelme, G.C. (2014) “Transformación productiva y cambios educativos en la fuerza de trabajo en los años 2000: notas acerca de un ejercicio sobre índices de nivel educativo y calificación de la fuerza de trabajo”, en Riquelme, G. C (Directora y Editora) *Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina poscrisis*. La Bicicleta Ediciones. Buenos Aires. ISBN 978-987-45712-1-2. Pp. 111-130.
- Riquelme, G. C. (2015) La educación de jóvenes y adultos a lo largo de las últimas décadas: una comparación 1998/2011 para el Gran Buenos Aires. En G. C. Riquelme (editora y directora) *Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: los alcances de una primera aplicación en el Área Metropolitana de Argentina*. Buenos Aires: CONICET - Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Recuperado de: [arcawall-peat-ii-ce-ffyl-uba.pdf](#)
- Riquelme, G. C. (2014). Demandas, discursos y necesidades educativas de los trabajadores: acerca de las metodologías y fuentes de información”. En G. C. Riquelme (Directora y Editora) (2014) *Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina poscrisis*, pp. 15-50. Buenos Aires : La Bicicleta Ediciones.

- Riquelme, G. C. (2011). *Work and Lifelong Learning in a Changing World: on the importance of comparing workers' paths in different societies. Canada and Argentina*. Canada: Centre for the Study of Education and Work (CSEW), University of Toronto, Recuperado de: <http://www.csew.ca/FinalReport%20GCRiquelme-CLACA-24-11-2011.pdf>.
- Riquelme, G. C. (2011) General, technical and vocational education: Worker's formal and nonformal education in Argentina and Canada: on the importance of comparing workers - trajectories in different societies. Comunicación presentada en *Adult Education Research Conference*. Toronto, Canadá. Recuperado de: <https://newprairiepress.org/aerc/2011/papers/83>
- Riquelme, G. C. (2001). La educación y formación de los trabajadores: un abordaje comparativo de resultados en la EDS-97 y la EPH-98. SIEMPRO. *Documentos de la Encuesta Condiciones de vida y Desarrollo Social*, n°13. Buenos Aires. Recuperado de: http://www.siempro.gov.ar/archivos/eds_informe_tematico_13.pdf
- Riquelme, G. C. (2000). *La educación formal y no formal de los trabajadores: diferenciales para el área metropolitana, regiones y por ingresos*. Buenos Aires : Programa MECOVI-Argentina. INDEC. BID-BM-CEPAL.
- Riquelme, G. C. (1997). Estudios para la educación técnica y la formación profesional. Estudio de caso nacional. Argentina. *Documentos de trabajo*, N° 15. Buenos Aires. Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Riquelme, G. C. (1985). Readaptación profesional y ocupacional de los trabajadores en contextos de crisis. *Revista Argentina de Educación*, Año IV, ° 6, pp. 17-46.
- Riquelme, G. C. & N. Herger (2009). *Deuda Social Educativa con las/ los jóvenes y adultas/os en África, América Latina, Asia y Países Centrales: estimación de recursos necesarios*. Mon-

- tevideo: Oficina de Género y Educación (GEO) del International Council for Adult Education (ICAE).
- Riquelme, G. C. & Herger, N. (2006). Escenarios de educación y formación para el trabajo ¿mercado de ilusiones de corto plazo o alternativas socio-educativas a la exclusión?. Cuadernos del Educación, Economía y Trabajo, n° 17. Buenos Aires: Programa Educación, Economía y Trabajo. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Riquelme, G. C. & Herger, N. (2005). La explosión y fragmentación de la educación y formación para el trabajo en argentina: resignificación y desafíos en la perspectiva de los jóvenes y adultos. *Cuadernos de Trabajo de Educación, Economía y Trabajo*, n° 11. . Buenos Aires : Programa Educación, Economía y Trabajo. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires
- Riquelme, G.C., Herger, N. & Magariños, E. (1999). Educación y formación para el trabajo en el Gran Buenos Aires: mercado de ilusiones de corto plazo. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 15, pp. 3-14.
- Riquelme, G. C. (Directora), Herger, N & Sassera, J. (2018). *Deuda social educativa con jóvenes y adultos. Entre el derecho a la educación, los discursos de las políticas y las contradicciones de la inclusión y la exclusión*, Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Riquelme, G. C., Herger, N. & Sassera, J. (2018). La atención educativa de la población en Argentina en las últimas décadas: entre la distribución ilusoria, la modernización eficientista y los discursos del derecho y la inclusión. *Revista AAPE/EPAA*, vol. 26, n° 158, pp. 1-30. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3209> E

**IDEÁRIOS IMPERIAIS DE ESCOLA PARA
ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS:
O PASSADO NO PRESENTE¹**

LEÔNCIO SOARES
FERNANDA OLIVEIRA RODRIGUES SILVA

Na historiografia da educação nota-se a presença de adolescentes, jovens e adultos em processos educativos desde a catequese jesuítica (GALVÃO; SOARES, 2004), portanto, está longe de ser uma aparição recente no debate político pedagógico dos setores governamentais e civis. É, portanto, no período imperial, pós-independência do Brasil, que o novo governo busca orquestrar a reestruturação nacional e as ações instrucionais em ascensão no país. Dentre as prerrogativas oficiais consta a extensão da instrução aos adolescentes, jovens e adultos analfabetos. Os ordenamentos legais imperiais vão perfilar determinadas concepções educativas para esse segmento da população em relação à concepção de estudante, horário de aula, saberes curriculares, materiais didáticos e formação de educadores/as, criando certa cultura de atendimento escolar que perpassa os últimos dois séculos.

O presente estudo dialoga com antecedentes da atual educação de jovens e adultos (EJA) que está consagrada na legislação educacional de 1996 com objetivo de apontar que ideários de escolarização desse público do passado, quando mantidos no presente, acabam por obstaculizar a redução das desigualdades

1. Uma primeira aproximação ao tema foi apresentada no XI CIHELA (México, 2014) com o título “Da virtude ao conteúdo especial: saberes do cargo de professor em escolas noturnas imperiais”.

educacionais. Que conjunto de ideias embasa a concepção de estudantes, a fixação do horário de aula noturno, os saberes curriculares elementares, os materiais didáticos e a formação do professor na escolarização de jovens e adultos?

Para responder às questões optamos pelo estudo documental. A leitura analítica de textos de domínio científico nos permite colocar que no âmbito das agências instrucionais foi adotado um repertório organizativo reflexo do ideário de educação de adolescentes, jovens e adultos do governo imperial que se reflete nos dias atuais na organização do trabalho escolar e na atuação do/a educador/a.

Um pouco de atenção ao passado pode devolver ao presente compreensões acerca da singularidade da educação de jovens e adultos quando reduzir desigualdades educacionais é imperativo. O artigo inicia-se com um panorama do atendimento educacional de adolescentes, jovens e adultos durante o período imperial brasileiro. Em seguida, apresenta traços do ideário do período em torno do estudante e do conjunto de opções que caracterizam o atendimento escolar. Espera-se que o diálogo possa acrescentar elementos ao debate entre políticas públicas e direito à escolarização, ao concluir o quanto a EJA de hoje assemelha-se a do passado, o que, em termos da efetivação do direito à educação, deixa de contemplar significativa parcela da população mantendo formas de oferta pouco condizentes ao público demandante dessa escolarização.

AGÊNCIAS INSTRUCIONAIS IMPERIAIS NO ATENDIMENTO AO ADOLESCENTE, JOVEM E ADULTO

O pós-independência (1822) foi marcado pela busca do Estado em edificar a soberania nacional. Dentre as funções do novo governo sobressaem a de organizar e regulamentar a instrução elementar brasileira (Faria Filho, 2009, 2003; Gondra, 2009; Gondra; Schueler, 2008). Pensar estas ações articuladas significava re-

conhecer o poder oficial como proponente da educação, mas não o único (Fonseca, 2006; Lopes et al, 2003; Vidal; Cortez, 1999). O estado imperial tentou unificar a heterogeneidade de ofertas educativas estabelecendo a escola como o local adequado ao processo educativo e o suporte legal enquanto meio de unificação dos serviços educacionais.

O período ficou conhecido entre historiadores como Império das Leis (Slemian, 2006). No caso das escolas elementares, pode-se inferir que foram três as determinações legais edificantes: a Constituição Política do Império do Brasil (1824), a Lei de 15 de novembro de 1827, a qual, para Faria Filho (2003, p. 149), foi a primeira e única lei geral sobre instrução primária durante o Império e, o Ato Adicional de 1834. Em linhas gerais, a primeira prescreve a instrução primária gratuita a todos os cidadãos; a segunda, no Art. I prevê escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos; e o terceiro, delega às Províncias o direito de legislar sobre a instrução primária e secundária.

Agremiações criadas pelas igrejas, sociedades (academias e grêmios), pelos filantropos, intelectuais, empresários, juristas, militares geraram no território “escolas privadas, subvencionadas (diurnas e noturnas), asilos, colégios, internatos, liceus e cursos superiores” (Gondra; Schueler, 2008, p. 11). Em tais espaços frequentavam, junto com os estudantes de 15, 16 e 17 anos, homens de 27, 28, 29 e 30 anos de idade. Os cursos profissionais seriam abarcados pelos Liceus, pelas Sociedades, Associações e pelos Clubes que também ofereciam aos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores cursos noturnos de instrução primária quando necessário. Paiva (2003) e Beisiegel (2004) afirmam que a partir de 1870 havia escolas noturnas na maioria das Províncias e que os cursos pouco consideravam os aspectos relacionados à população atendida.

Documentos da época mostram como discursos, pronunciamentos e normas entre as esferas de poder forjaram certo ideário educativo referente aos cursos de adolescentes, jovens e

adultos com relação ao aluno, horário, financiamento, trabalho e à condição docente. Busca-se apresentar um conjunto de aspirações que embasaram ações educativas evidenciando concepções do passado culturalmente enraizadas que incidem na qualidade do atendimento escolar a adolescentes, jovens e adultos no presente. Trata-se da ideia de aluno, das concepções de oferta, dos recursos e da formação docente.

PERCEPÇÕES SOBRE O/A ESTUDANTE

Qual é o público das escolas noturnas imperiais? O Relatório do Liceu Literário Português de 1886 declara que os alunos dos cursos de adultos

são trabalhadores, que cada dia devem ganhar seu pão e, muitas vezes, o de seus filhos; são homens que, em plena consciência e vontade, tiram de seu repouso, depois das fadigas cotidianas, algumas horas destinadas à cultura do espírito, a fim de não chegar ao fim da vida tão ignorantes quanto estavam no começo da vida.” (Almeida, 2000, p. 261).

Primitivo Moacyr, com base na Reforma João Alfredo (1874) se refere aos alunos da seguinte forma:

Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos. [...] Serão criadas aulas noturnas destinadas não só aos menores de idade superior à fixada para a frequência das escolas diurnas, mas também aos adultos que, por suas ocupações, só das horas da noite podem dispor para tal fim.” (Moacyr, 1937, p. 133).

A província do Maranhão se refere ao aluno como

o homem do povo que vive do salário, encontra nessas escolas a instrução que não pôde adquirir na infância e, sem prejuízo do trabalho, habilita-se a compreender melhor os direitos e deveres que lhes incumbe como cidadão e pai de família” (Moacyr, 1937, p. 216).

O aluno da ação educativa é o “homem do povo que vive do salário”, os “menores” e os “negros livres ou libertos”. Londoño (1991) explica que o termo “menores” até o início do século XIX era usado como sinônimo de criança, adolescente ou jovem e assinalava limite etário. No segundo quartel do Oitocentos os termos menor e menoridade vão sendo usados pelos juristas definindo responsabilidade penal. Em fins do século XIX, juristas descobrem ‘o menor’ nas crianças e adolescentes pobres das cidades e o termo passa a ser mais utilizado no campo penal.

Direcionados aos adultos, os cursos receberam aos menores impossibilitados de frequentarem a classe diurna, servindo, assim, para reclassificar e excluir essa parcela da população. A província de Minas Gerais não autorizava a matrícula dos maiores de 14 anos em classes diurnas (Mourão, 1959, p. 114). No Município Neutro², em 1874, os indivíduos de 14 a 18 anos deveriam procurar nas imediações residenciais cursos diurno ou noturno para adultos. Esse contingente ‘menor’ vai assumindo devagar posição junto aos adultos, busca lugar nessa demanda e se adapta à oferta. Muitas vezes em número maior que o de adultos. No ano de 1879, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, por exemplo, contava com mais de 1.000 alunos inscritos, distribuídos nas seguintes faixas etárias.

2. Município Neutro refere-se ao Rio de Janeiro do período de 1834-1889 quando foi capital do país.

Quadro 1 - Idade dos alunos do Liceu

Idade	Quantidade
10 a 15 anos	359
16 a 20 anos	405
21 a 25 anos	170
26 a 30 anos	70
31 a 35 anos	32
36 a 40 anos	0
Acima de 40 anos	4

Fonte: Almeida, 2000. Organização dos autores.

Nota-se que é expressiva a participação de menores em cursos noturnos sem que isso cause espanto. A oferta declarada aos alunos do “sexo masculino, livres ou libertos” denota sintoma com a hierarquia social e deflagra a questão de gênero coibindo a presença da mulher nas instituições de ensino. No Relatório do Ministro do Império de 1832 já constava que as escolas de meninas são pouco frequentadas e que os pais não queriam que suas filhas aprendessem a ler, sob o pretexto de que a educação da mulher deveria circunscrever-se à costura e aos serviços domésticos (Almeida, 2000). Ao longo do século XIX, vai sendo construída a participação da mulher e do negro no mundo letrado. Já a luta das mulheres pela emancipação teria um longo caminho pela frente. O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro inaugurou no dia 11 de outubro de 1881 cursos destinados ao sexo feminino, tendo recebido 835 inscrições, sendo “773 senhoritas, 38 mulheres e 24 viúvas” (Almeida, 2000, p. 198).

No tópico *Planos, Sugestões e Informações*, fica estabelecido o lugar do adolescente, jovem e do adulto na sociedade após galgar a instrução primária, pois, “terão direito de preferência aos lugares de serventes, guardas, contínuos, correios, ajudantes de porteiro, porteiros de repartição ou estabelecimento público e outros empregos de igual categoria” (Moacyr, 1939, p. 511). Não

era intenção do governo propiciar aos pobres nada além do que o ensino elementar. A sociedade, em diferentes formas beneficentes, se encarregará de recolher, oferecer rudimentos de instrução e trabalho a população à margem, de modo a manter a ordem social.

PRINCÍPIOS NORTEADORES DO ATENDIMENTO

O projeto civilizador brasileiro girava em torno da construção identitária de uma nação independente, do que é ser 'brasileiro' e dos espaços públicos (Faria Filho, 2009; Gondra; Schueler, 2008; Carli, 2004; Hilsdorf, 2003; Cury, 1985; Chizzotti, 1975). Ganham evidência, também, a necessidade tanto do trabalho como força para o desenvolvimento, quanto da aprendizagem da leitura e da escrita enquanto valor e controle sociais.

A expansão de oportunidades educativas se cumpriu com a oferta de 'serviços escolares' variados. O uso do termo 'serviço' designando o compromisso do Estado para com a instrução pública reflete a conjuntura filosófica política e econômica do século XIX apoiada nos traços pragmáticos do iluminismo (buscar e assistir as massas) e do liberalismo (adepto à livre concorrência e à filantropia). Então, serviço de instrução ou serviço educacional significaram oferta, doação ou favor àqueles chamados a cumprirem com o dever cívico e social. Trabalhadores menores e adultos deveriam atender às reivindicações nacionais em dias e horas que não atrapalhassem as necessidades da ocupação que viviam. Com relação à chegada dos adultos à sala de aula, Celso Beisiegel comenta que

a educação era assim entendida como exigência individual e social, era necessária para todos e deveria ser levada a todos, mesmo quando a coletividade ainda não tivesse consciência dessa necessidade individual e desse dever cívico (Beisiegel, 2008, p. 20).

Que vantagens sociais econômicas ofereciam os cursos noturnos? A Província do Amazonas (1872)

na forma do regulamento de 20 de abril último criei [presidente da Província] escolas noturnas na capital e cidades do interior para adultos. A vantagens delas prova-se com a frequência que tem tido; além destas vantagens os referidos cursos permitem ainda que os escravos recebam alguma instrução [grifos do original] (Moacyr, 1937, p. 131).

Seguindo as declarações da mesma Província sobre os alunos, registra-se que:

No ano findo [1873] [...] nas escolas noturnas a matrícula foi de 238 entre adultos e menores. Foram frequentes 2.573 alunos e 1.967 meninas. As noturnas tiveram 171 de frequência. Província do Amazonas, 1873 (Moacyr, 1937, p. 600).

Dentre os dispositivos que deram providências à necessidade e à importância da abertura de cursos noturnos para atender aos adultos está a Reforma Leôncio de Carvalho que aliou a questão do analfabetismo ao processo eleitoral (1878). A Reforma prevê:

Faz-se mister ainda promover a criação de cursos para o ensino primário dos adultos analfabetos, e esta necessidade assume uma importância particular quando trata-se da realização de uma reforma, como a do sistema eleitoral, para cujo êxito poderosamente contribuirá o desenvolvimento da instrução popular (Moacyr, 1937, p. 178).

Até então, o analfabetismo não significava uma problemática de relevo, uma vez que a maioria da população não sabia ler

nem escrever (Galvão; Di Pierro, 2013). O debate político, intenso entre os parlamentares e civis, girava em torno da constituição do colégio eleitoral e seu desfecho, definido pela Lei Saraiva (1881), que restringiu o direito do analfabeto de votar. Não é forçoso afirmar que a preocupação com o analfabetismo foi uma questão política antes mesmo de ser pedagógica ou econômica. Em resultado, o analfabetismo passou a ser *o mal da nação* e o analfabeto a conviver com o preconceito de sua condição cultural. Quando será o tempo do ensino do adulto?

Para o trabalhador, o tempo do ensino primário é na hora do descanso, do lazer. O homem comum, dispõe da noite, das folgas e dos domingos para participar dessa ‘oportunidade’. O fato de o horário ser noturno acaba instituindo uma filosofia de oferta ou de momento considerado adequado aos estudos àquele que trabalha, que está fora da considerada *faixa* de idade ou daquele que viveu em tempos/lugares sem escolas. Funda-se um tempo próprio para alguns usufruírem de um bem social considerado importante nas intenções político-ideológicas do período. O horário noturno consubstancia certa tipologia de educando que vai “do trabalho para a escola” (Soares, 1987). Sobre os horários de aula verificamos na sessão Planos, Sugestões e Informações, que em 1878 os cursos noturnos

estarão abertos durante o ano letivo; serão diários, funcionando das 7 às 9 horas da noite, no verão, e das 6 às 8 horas no inverno. (Moacyr, 1937, p. 510).

Quais as fontes de financiamento das escolas públicas noturnas oficiais e de particulares? A assistência financeira oficial à instrução do povo sofreu consequências da tomada de posição mais efetiva dos particulares frente ao governo monárquico quanto à difusão de instituições escolares e do Ato Adicional de 1834. Deste resultou partilha de competências entre o poder central (Assembleia Legislativa Geral), as províncias (Assembleias

Legislativas Provinciais) e a iniciativa privada. A criação das Assembleias Provinciais, parte do processo maior de descentralização do Governo Central, delegou às Províncias o direito de regulamentar e promover o ensino elementar e secundário e, por extensão, a Escola Normal. As Províncias, com poucos recursos dado o sistema falho de arrecadação e sem competência acumulada na gestão, ficaram impossibilitadas de organizar seus sistemas educativos. Como resultado, algumas conseguiram encaminhar o ensino elementar, porém, o secundário passou para o controle privado. Por exemplo, a Reforma Paulino de Souza “permitiu-se à Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional estabelecer na sala de uma das escolas públicas, *uma escola noturna para adultos, sustentada a expensas suas*³ no Município da Corte. A utilidade destas aulas é manifesta” (Moacyr, 1939, p. 106).

A renúncia por parte do Estado à direção das escolas primárias e secundárias nas Províncias, efeito do Ato Adicional, recebeu severos comentários do Conselheiro Pedro Leão Velloso, então Ministro do Império em 1883, “*se assim não fosse, os progressos seriam mais depressa e a instrução nacional mais uniformes*” (Almeida, 2000, p. 219). O Imperador Dom Pedro II instalou e manteve duas escolas, com oficinas anexas às instalações – Escola de Santa Cruz (1885) e Escola São Cristovão (1881) – e concedeu subvenções a alguns cursos noturnos.

Como reagem as instituições perante a falta de financiamento oficial? Na Província do Maranhão (1871), por exemplo, não houve desembolso do governo,

entretanto alguns professores abriram e sustentam escolas noturnas, mais ou menos frequentadas. Devem, pois, ser concedidos os meios de remunerar a esses e outros professores que os imitarem, de modo a generalizarem-se as ditas escolas (Moacyr, 1937, p. 216).

3. Grifos do original.

CURRÍCULO, MÉTODOS E UTENSÍLIOS

Próximos do último quartel do século XIX, os conteúdos dos cursos noturnos permaneceram quase inalterados a fim de cumprirem com o propósito de serem elementares. O Liceu Literário Português (fundado em 1868) ofertou Curso Primário dividido em quatro classes. A primeira classe era composta de três sessões em função da idade e do progresso dos discípulos: de adultos, de médios e de crianças. Os ensinamentos nas três sessões da primeira classe envolviam

elementos da leitura e da escrita, noções de Geografia e História de Portugal e do Brasil, depois os deveres dos alunos para com os professores e seus condiscípulos, seu modo de ser na escola e exemplos sobre a utilidade dos estudos (Almeida, 2000, p. 217).

Com relação aos conhecimentos matemáticos, o mesmo Liceu propôs os seguintes ensinamentos no ensino da aritmética em quatro bases:

na primeira, ensina-se os algarismos árabes e os algarismos romanos e a escrevê-los, a combiná-los de maneira a formar números, depois os elementos da adição e da subtração (Almeida, 2000, p. 218).

As escolas profissionais ampliaram o currículo, como fez a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (1831) ao ofertar dez disciplinas na escola noturna mesclando as matérias de cunho instrucional – leitura, caligrafia, aritmética, sistema métrico e gramática portuguesa – e as de cunho educativo – moral, higiene, civilidade, direitos e deveres. Os cursos oferecidos aos jovens aprendizes no âmbito da marinha e do exército, por exemplo, iniciavam com aulas de ler, de escrever, de princípios religio-

sos e, em seguida, as noções do mundo do trabalho nos arsenais em currículos apropriados. As idades para aceite do candidato nos arsenais variam de dez a dezessete, a depender do porte físico dos menores, o que justificava manter classes de primeiras letras.

O curso profissionalizante deveria ser outro estágio de conhecimento como atesta o Liceu de Artes e Ofícios da cidade do Rio de Janeiro, criado em 1856 pela Sociedade Propagadora das Belas-Artes:

Aritmética; Álgebra; até equações de segundo grau; Geometria plana e do espaço; Geometria Descritiva e Estereotomia; a Física aplicada; a Química aplicada; a Mecânica aplicada; o Desenho de figura; corpo humano; Desenho geométrico; incluindo as três ordens clássicas; o Desenho das máquinas; o Desenho da arquitetura civil, com as regras de construção; o desenvolvimento de arquitetura naval; a escultura ornamental e arte cerâmica; a estatuária; a gravura em talho doce, em água forte e madeira; a pintura líquida, o estudo particular das diferentes cores, corrosivos, verniz, os processos aplicados na pintura e douração; o Português, o Francês, o Inglês, a Geografia, a História Nacional, a Caligrafia, a Filosofia, com moral social, estética, a História das artes e ofícios, a anatomia e fisiologia das paixões e, enfim, a Música (Almeida, 2000, p. 194).

Com tal currículo, Bethencourt da Silva, mentor da Sociedade, acreditava que o ensino profissional seria para o povo sucedâneo do ensino universitário ao oferecer-lhes usufruir de direitos e do caminho próprio na sociedade. Os cursos do Liceu preparavam o operário e o industrial para a vida social necessária. (Almeida, 2000).

O Liceu Literário Português abriu aos operários das construções de casas e edifícios suas portas oferecendo Cursos Secundários livres (três por semana) ou cotidianos com aulas de

Arquitetura (3 anos), com conhecimentos técnicos e práticos relativos à função, sendo primeiro ano consagrado aos trabalhos de pedreiro, carpintaria, construções metálicas, os serviços de estuque, funileiro, de pintura, de condutos de água e de gás, etc. O segundo, é dedicado aos diferentes estilos de arquitetura, higiene e habitações, etc e, o terceiro, à confecção de planos e de projetos de construção (Almeida, 2000).

As formas de organizar as classes e o papel do professor no intuito de obter melhor aproveitamento do tempo, do espaço ou do material, têm sido tratados na literatura como métodos (FARIA FILHO, 2003). O Almanak Laemmert (1882) apresenta exemplo de um trabalho de época com alunos adultos.

Figura 1 - Escola da Cancellia

1811] **Escola Nocturna gratuita da Cancellia.**
Rua de S. Luiz Gonzaga, 39, sobrado.

ADMINISTRAÇÃO.

Director. —E. Rosa de Senna, Capitão, r. da Imperial Quinta, 17, chacara.
Vice-direct. —João Rodrigues Pacheco Villa-Nova, r. da Imperial Quinta, 39.
Professores. —José Rodrigues Pacheco Villa-Nova, r. da Imperial Quinta, 17, chacara.
João de Bulhões Mattos Marcial, r. de S. Janeiro, 25, chacara.
Gustavo Rodrigues Pacheco Villa-Nova, r. da Imp. Quinta, 17, chacara.
José Rodrigues de Barros, r. do Coronel Figueira de Mello, 25 A.

Esta escola conta mais de tres annos de existencia. Tem o caracter inteiramente popular, pois que ensina ás classes da freguezia mais desprovidas da fortuna. Em seu seio admite pessoas de todas as nacionalidades e condições. Ensina pelo methodo de leitura da cartilha maternal de João de Deus, e tem preparado por esse methodo grande numero de alumnos. Ensina as materias elementares de instrucção primaria mais necessarias ás classes proletarias. No seio da escola são banidos todos os preconceitos, e só tem importancia o merecimento do alumno, quer no aproveitamento, quer na conducta moral.

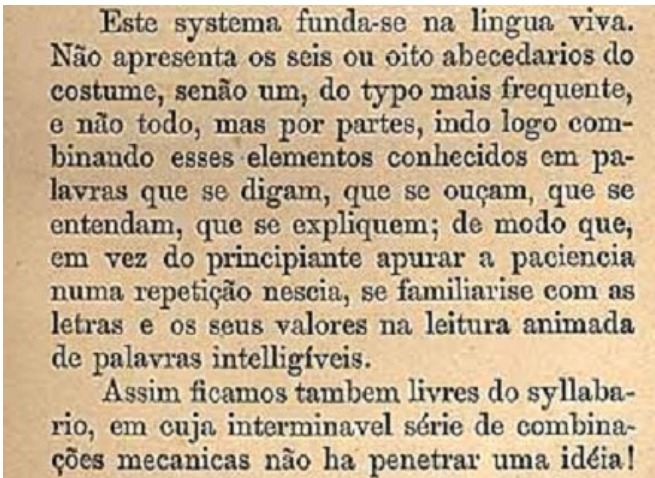
Fonte: Almanack Laemmert, 1882.

Os estudos de Maria do Rosário Longo Mortatti (2006) consideram que a Cartilha Maternal ou a Arte de Leitura do poeta português João de Deus (Ramos, 1876) foi um manual adotado sistematicamente pelas Províncias, em especial de São Paulo, pelo

professor de português da Escola Normal de São Paulo, Antonio da Silva Jardim. Para Mortatti,

diferentemente dos métodos até então habituais, o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras” (Mortatti, 2006, p.6).

Figura 02 - Explicação da cartilha João de Deus



Fonte: Cartilha João de Deus, 1876.

A cartilha anuncia algo novo no ensino inicial da leitura e da escrita ao problematizar a repetição e a combinação mecânica das sílabas e introduzir a questão do método para o ensino do ler e escrever – método João de Deus. A circulação da Cartilha Maternal pode ter sido compartilhada com outros manuais com impressão nacional, tais como de Abílio César Borges (1824-1891), Barão de Macahúbas, o *Primeiro Livro de Leitura para Uso da Infância*

Brasileira editado em 1868; de Hilário Ribeiro de Andrada e Silva (1847-1886) a “Série Instrutiva, Lições no Lar” publicada entre os anos 1870 e 1880; de João Köpke (1853-1926) o Método racional e rápido para aprender a ler sem soletrar, publicado em 1874, dedicado à infância e ao povo brasileiro com o objetivo de substituir os silabários. (Maciel *et al.*, 2009; Mortatti, 2002; 2006). A profusão de impressos indica que o Império brasileiro apresentava um repertório vasto de ações, formas, forças, indivíduos e dimensões educativas calcadas nos ideais de progresso, civilidade e liberdade de ensino. Quem são os professores desses modos de lidar com a escolarização de pessoas adolescentes, jovens e adultas? Interessamos aprender o trabalho docente em meio a esse panorama.

TRABALHO E CONDIÇÃO DOCENTE

A seleção do educador e sua formação, após o Ato Adicional de 1834, ficaram a cargo das Províncias que criaram maneiras próprias de regulamentar as questões. Uma das primeiras providências foi a criação das Escolas Normais, a primeira Escola Normal de Niterói em 1835, que se disseminaram por quase todas as províncias e significaram tentativas de regulamentar a profissão docente e os mecanismos de formação. O espírito das Escolas Normais acenava ao novo educador distinguindo-o do velho mestre-escola. Paralelamente, havia a rede de formação dos professores adjuntos (Regulamento de 1854). Essa categoria profissional foi bastante requisitada no período. Aceitavam-se meninas ou meninos com 12 anos de idade completos, assistindo a escola primária e com bom rendimento escolar. O adjunto ou a adjunta permanecia auxiliando ao educador por pelo menos três anos exercendo o ofício. Após o tempo regulamentado passavam por um exame que os qualificava com o Título de Capacidade para o desempenho das funções do magistério (Gondra; Schueler, 2009). Uma análise da questão mostra que qualificar o adjunto foi um mecanismo para reproduzir o magistério para o

ensino elementar, sendo que o adjunto ou a adjunta exerceriam o ofício no ensino noturno. Este estaria balizado pela ideia de “dosagem do saber a ser distribuído à população” e não exigiria conhecimentos mais elaborados do educador ou de seu adjunto. Em consequência, a ideia abstrata de desvalorização do ensino noturno ganhava argumentos e ia sendo gestada tanto na sociedade quanto nos órgãos de controle educacional.

Além dos professores oficiais, Gondra e Schueler (2008) atestam a conformação plural dos ensinantes nas classes particulares, quais sejam “professores régios; padres e religiosos; preceptoras e preceptores leigos; mestras e mestres de aulas; escolas e colégios particulares; profissionais de diversos ramos (como os ofícios manuais, as artes e as letras, o exército, a medicina, o direito” (Gondra; Schueler, 2008, p. 165). Segundo os autores, são

indivíduos pertencentes a corpos e ordens profissionais distintas podem ser encontrados, em algum momento de suas vidas, exercendo o ofício de ensinar como trabalho regular ou provisório, nos vários níveis de ensino, ao longo do século XIX” (Ibidem, p. 165).

Dada tamanha pluralidade de agentes, associada ao valor missionário filantrópico corrente naquela altura, pode-se pensar que não seria difícil recrutar interessados a exercer a função nos cursos noturnos. Em se tratando do ensino oficial, pelo contrário. A convocação aos professores deixa escapar a (des)valorização do posto, quer pelo trabalho, quer pela remuneração. A prática de remunerar segundo o número de alunos permite algumas reflexões sobre *o como* acessar os educandos e o controle implícito sobre o professor – frequência efetiva. As escolas localizadas nos centros urbanos tinham uma demanda potencial. Isso não quer dizer que as salas de aula nas vilas e nos povoados mais populosos poderiam não ser grandes demandantes. A Reforma Leôncio de Carvalho (1878) previa que

os professores, que regerem os cursos de adultos perceberão uma gratificação correspondente ao número de alunos que frequentarem efetivamente; quando a frequência exceder de 50 alunos haverá um professor adjunto. Os professores que por mais de 10 anos regerem com dedicação e bom êxito algum curso noturno terão direito a uma gratificação adicional (Moacyr, 1939, p. 512).

A literatura mostra que o magistério público foi se constituindo como um lugar de garantias, dentre elas o tempo de serviço e a aposentadoria, para educadores de crianças e de adolescentes. Sendo o ensino de adultos um “extra”, natural ele não gozar do estatuto dos cursos primários e não oferecer proteção aos professores. O indicativo é o sentido genérico da prescrição “direito a uma gratificação adicional”. O lugar do curso noturno está em ser um lugar inferior, ou seja, de baixas expectativas. Pela Reforma Leônicio de Carvalho (1878) fica estipulado que os cursos provincianos poderiam ser estabelecidos nas escolas existentes mediante pequeno incremento. No Município da Corte,

a medida foi realizada com a máxima economia para os cofres públicos, visto que os cursos funcionam nos prédios escolares e o ensino é ministrado pelos professores das mesmas escolas, mediante razoável gratificação (Moacyr, 1939, p. 188).

O estabelecimento de regras e normas ao exercício docente no Regulamento da Instrução Primária e Secundária, de 1854, aumentou o conjunto de representações sobre a profissão docente. No quadro do perfil do educador figuravam as heranças dos padres na imagem da missão, do sacerdócio; dos higienistas no sacrifício para enfrentar condições pauperizadas e, o Estado acrescentaria os ditames da virtude e da boa moral. Os professores com essas qualidades seriam destinados às classes oficiais.

Para as aulas de instrução primária de adultos particulares exigia-se comprovante da habilitação e licença retiradas mediante aprovação das qualidades. No Relatório do Liceu Literário Português (1886), lê-se que:

“O professor, para eles [jovens e adultos], deve ser afetuoso, condescendentes, paciente e discreto. Sua palavra, desprovida de artifícios, deve chegar aos ouvidos de seus discípulos de maneira clara, precisa, penetrante, jamais áspera nem árida e, quando reconhece que não a compreendem, deve recommençar, até várias vezes, com igual paciência, com mais simplicidade ainda, se possível, a fim de que os alunos não se criem incapazes de aprender, nem se deixem dominar pela fadiga do espírito (Almeida, 2000, p. 261).

As duas faces do perfil do professor: as virtudes e os conhecimentos práticos. Sem que uma se sobreponha ao outro, acabam por se constituírem como pilares da boa formação.

A distribuição, qualidade e quantidade dos saberes afeta também o currículo de formação das Escolas Normais. A Escola Normal de Niterói iniciou atividades estipulando a formação assim:

“A escola será regida por um diretor que ensinará: os conhecimentos de leitura e de escrita pelo método lancasteriano, cujos princípios doutrinários e práticos explicará; as quatro operações de aritmética, quebrados, decimais e proporções; noções de geometria teórica e prática; elementos de geografia; princípios da moral cristã e da religião oficial e gramática nacional (Villela, 2003, p. 109).

O conjunto de saberes das primeiras Escolas Normais iniciou de forma simplificada em função da “prática social” de restrição aos conteúdos quando direcionados ao homem ou à

mulher, como matemática avançada, por exemplo, somente para alunos. O aporte teórico dos campos da psicologia, sociologia e da pedagogia viriam ao transcórre dos Oitocentos.

A tentativa de agrupar aquilo que seria um corpo de conhecimentos aparece alinhada ao próprio ensino elementar. A aproximação curricular entre o ensino elementar e a Escola Normal equaciona a premissa filosófica do período quanto à quantidade de saber a ser derramado para todos, de um lado, e, de outro, a contenção ao aprendizado feminino. Villela (2003, p. 111) discute a diferença entre os estudos masculinos e femininos desde a entrada da mulher na escola primária até a Escola Normal com base na simplificação e na distinção dos conteúdos do currículo. Gradativamente, vão se conformando os saberes característicos para o cargo. Até fins do período Imperial, os saberes incorporam alterações substanciais quando as disciplinas, métodos e materiais, influenciados pela Europa e pelos Estados Unidos, passam a compor os tópicos da formação docente.

CONCLUSÕES

A construção na/da educação de jovens e adultos no período imperial brasileiro apresenta algumas características que vão se tipificando como próprias do atendimento a essa parcela da população. Características delineadas sob determinadas circunstâncias como o controle pulverizado na sociedade, o objetivo da oferta é oferecer a instrução que não pôde adquirir na infância, o horário/tempo de aula noturno reservado a esse público, o aluno como o trabalhador e os “fora da faixa” etária, destituição de fundos oficiais de manutenção, condição e trabalho docente com professores remunerados e voluntários. Ainda que essas características tenham sido tratadas separadamente, são imbricadas umas às outras, possuem sentidos históricos e demandas diversas em termos de organização, ideologias, sistemas de valores e crenças, técnicas produzidas, filosofia ou expressão.

O fazer cotidiano do professor de jovens e adultos se constituiu em meio a esse panorama de gradativa organização da malha educativa e experimentou uma pluralidade de indivíduos e situações coexistindo no ofício de ensinar. É interessante ressaltar a figura do adjunto: o seu recrutamento, a sua formação pela prática e o seu contato com o cotidiano escolar porque transmite a noção de que para o trabalho no ensino primário com jovens e adultos basta conhecer as letras, os números, saber escrever e ser moralmente recomendado. Uma questão simples com significados profundos quando se trata da formação para um público singular.

O mesmo se aplica à distribuição do tempo de trabalho do professor na escola de jovens e adultos. A concepção de que se trata de um “extraturno”, de um “complemento de ganho no mercado de trabalho urbano”, de “um trabalho a mais” vai construindo clivagens no quadro de educadores, que favorecem as formas de fazer e de ver a educação de jovens e adultos como lugar de menor valor social que podem incidir na qualidade dos saberes do professor em relação aos métodos e ao uso de utensílios. Sabe-se que em relação aos manuais, o trabalho sofreu incremento na segunda metade do século XVIII com a circulação de produções à luz do aporte de teorias pedagógicas do campo da psicologia com o método intuitivo. O método apresenta princípios úteis aos alunos dos cursos noturnos, qual seja, o de se utilizar palavras –faladas e ouvidas– e coisas conhecidas pelos educandos. Porém, se os cursos elementares noturnos estavam vocacionados a ensinar a ler, escrever, contar e boas maneiras e, a recompensar no jovem e no adulto a escolarização perdida na infância, o uso do abecedário responderia a essas necessidades e o professor não precisaria ter formação específica nem despender muito esforço com o trabalho. Enquanto essas características não forem amplamente debatidas continuamos com as noções imperiais de lugar, tempo e formação do professor de jovens e adultos nos dias atuais.

Referências

- Almanack Laemmert. Relatório Presidente de Província, 1872. Universidade de Chicago. Disponível em <<http://www.crl.uchicago.edu>>.
- CARTILHA MATERNAL DE JOÃO DE DEUS. Lisboa; PT: Escolar, 2012.
- Almeida, José Ricardo Pires. *Instrução pública no Brasil* (1500 a 1889): história e legislação. Trad. Antonio Chizzotti. 2a ed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.
- Beisiegel, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular*. 4ª ed. Brasília: Líber Livros, 2004.
- Chizzotti, Antônio. A constituinte de 1823 e a educação. In: Fávero, O. (org). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 31-53.
- Faria Filho, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: Lopes et al. (org), *500 anos de educação no Brasil*. 3a ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 135-150, 2003.
- Galvão, Ana Maria de Oliveira; Soares, Leônicio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: Albuquerque, L. B. C. de; Leal, T. F. *Alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva do letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 27-58.
- Gondra, José Gonçalves e Schueler, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.
- Maciel, Francisca I. P.; Frade, Isabel Cristina A. da S.; Munakata, Kazumi; Razzini, Márcia de P. G. (org). Livros de leitura brasileiros: repositório de moralidade, piedade, amor à família e à Pátria. In: Spregelburd et al. (org). *La lectura en los manuales escolares*. Textos y imágenes. Luján; Universidad Nacional de Luján y Universidad Nacional Del Nordeste, 2009.
- Moacyr, Primitivo. (1937). A instrução e o Império. Subsídios para a história do Brasil. 1850 e 1853. São Paulo: Cia. Edi-

- tora Nacional. Tomos I, II e III. Disponível em <<http://www.brasiliana.com.br>> .
- Mortatti, Maria R. L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Conferência. Seminário “Alfabetização e letramento em debate”. Ministério da Educação. Brasília, 27/04/2006. 16p.
— *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo, 1876 e 1994. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- Mourão, Paulo Krüger C. *O ensino em Minas Gerais no Império*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1959.
- Paiva, Vanilda. *História da educação popular no Brasil*. Educação popular e educação de adultos. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- Slemian, Andréa. *Sob o império das leis: constituição e unidade nacional na formação do Brasil (1822e1834)*. Doutorado em História Social. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2006.
- Soares, Leôncio. *Do trabalho para a escola: as contradições dessa trajetória a partir de uma experiência de escolarização de adultos*. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 1987.
- Teive-Auras, Gladys. Manual de lições de coisas de Norman Calkins: operacionalizando a forma intuitiva de ensinar e de aprender. *Sarmiento*, n. 11, 2007, p.79-92. Disponível em <<http://ruc.udc.es/>>.
- Villela, Heloisa O. S. (2003). O mestre-escola e a professora. In: Lopes, Eliane M. T. et al. (org). *500 anos de educação no Brasil*. 3a edição. Belo Horizonte: Autêntica, p. 95 e 134.

**EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS EN LA
EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS**

NECESIDAD DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CHILE: CONTRASTES DESDE LA EXPERIENCIA¹

VIOLETA ACUÑA COLLADO

La atención a las poblaciones no escolarizadas en Chile es insuficiente, no solo por cobertura, sino también por los innumerables problemas que aparecen de diferentes diagnósticos como altos niveles de ausentismo y deserción, financiamiento a través de subvención del Estado, pagada por promedio de asistencia el cual es bajo e insuficiente, poblaciones distintas de jóvenes, adultos, educación en cárcel, jóvenes infractores de ley, falta de materiales apropiados para la modalidad, además de la escasa visibilidad e importancia que se otorgó en la reforma educativa. En este contexto, una de los principales problemas es la inexistente formación inicial para el docente que trabaja con esta diversidad en Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA). No hay una carrera específica para formar educadores de jóvenes y adultos. Los cursos de perfeccionamiento a los que pueden optar los profesores de manera gratuita, para que tengan validez en la carrera docente de los profesores, los certificará y aprobará el Centro de Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP), es decir, las instituciones que ofrezcan cursos deben ser certificados por este organismo y luego se ofrecen a través del mercado público². Existe

1. Texto con datos actualizados presentado en Encuentro Nacional de Didáctica y Práctica de la Enseñanza (ENDIPE), Brasil, un año antes de la Pandemia.

2. Mercado Público. Es la plataforma electrónica donde los 850 organismos públicos de Chile realizan en forma eficiente y transparente sus procesos de com-

la posibilidad que las distintas instituciones de educación puedan ofertar cursos de perfeccionamiento, como también postítulos o postgrados, pero deben ser financiados por el propio docente.

La experiencia, ha sido el mayor argumento que sostiene que, actualmente, se hagan clases en esta modalidad sin formación específica, la cual no es suficiente a los problemas que los mismos docentes demandan: falta de una didáctica apropiada para trabajar en este contexto, profundizar en cómo aprenden jóvenes y adultos, aspectos sociológicos, etc. Sus perfiles, lugares de donde provienen, situación económica, entre otros. Estos problemas han sido mencionados en diferentes diagnósticos provenientes de encuentros, cursos de perfeccionamiento y documentos de la Coordinación Nacional de Adultos. Esta realidad conduce a indagar en la experiencia de los docentes a través de una metodología de estudio de casos, con el objetivo de visibilizar temas y focos necesarios de abordar en la formación de un profesor de educación de adultos.

Las conclusiones se abordan desde el sentido que tiene para los profesores la EPJA, las características de los estudiantes y las competencias que necesita un docente y, de esta manera, proponer algunas áreas indispensables en la formación de los docentes de EPJA.

La hipótesis está centrada en las dificultades que tienen los docentes que trabajan en educación de adultos para desempeñarse con competencias adecuadas de acuerdo a las necesidades y contextos diversos del estudiante joven-adulto.

Respecto a los sustentos teóricos, por una parte, se destaca que los docentes que trabajan en EPJA no han sido habili-

prados y los proveedores ofrecen sus productos y servicios, un espacio de oferta y demanda con reglas y herramientas comunes, administrado por la Dirección Chile Compra. El sistema permite publicar una compra, buscar oportunidades de negocio y enviar ofertas, entre otros. En www.mercadopublico.cl los organismos públicos compran los productos y servicios que necesitan y los proveedores del Estado ofertan a las diferentes licitaciones respondiendo a la demanda de los compradores.

tados por su formación inicial para trabajar en esta modalidad y atender las exigencias propias de sus destinatarios (Brumat y Ominetti, 2007). Por otra parte, los investigadores coinciden en la necesidad de una formación inicial, es decir, aluden a la necesidad de la formación en dos tipos de conocimientos: el conocimiento específico del campo de la educación de personas adultas (fundamentos epistemológicos, filosóficos, psicológicos) y el conocimiento pedagógico que permita al profesorado de personas adultas adquirir un conocimiento sobre las diferentes teorías curriculares y estrategias metodológicas para enseñar (Rumbo, 2010). Brusilovsky (2006) señala también que la formación tendría que permitir la recuperación de experiencias y marcos teóricos relevantes, reflexión crítica sobre la práctica y resolución de problemas.

Si consideramos además un marco global, en el contexto de América Latina, diferentes autores coinciden en la necesidad de la formación docente en EPJA. Campero (2012) plantea que una de las líneas estratégicas es avanzar hacia la profesionalización de los educadores de este campo como también atender a sus condiciones laborales y de trabajo (Campero y Suárez, 2012).

METODOLOGÍA

Se usó un diseño cualitativo, basado en un estudio de caso centrado en docentes que trabajan en distintas instituciones que imparten educación de adultos. Se realizaron entrevistas en profundidad a tres de estos docentes, las que estuvieron centradas en el vínculo con la educación de adultos, experiencia, apreciación de sus alumnos, cualidades de los profesores que trabajan en EPJA y sus desafíos. Los criterios de inclusión en la muestra correspondió a seleccionar tres tipos de instituciones diferentes y profesores pertenecientes a ellas con distinta trayectoria, pero con una amplia experiencia en el aula.

Una de las profesoras se desempeña hace más de 25 años

en el ejercicio docente; la segunda hace clases en el programa de nivelación de estudios que imparte la Universidad de Playa Ancha y la tercera, lleva tres años en un centro de educación de adultos.

Las entrevistas fueron analizadas utilizando un análisis de contenido cualitativo, del cual se obtuvieron algunas categorías y ámbitos de análisis que permitieron alcanzar las conclusiones. El objetivo de la investigación fue estudiar, a través de los relatos, el motivo que las lleva a trabajar en educación de adultos, los sentidos y las competencias necesarias para trabajar en esta modalidad, y toda información que nos acercara a identificar aquellos ámbitos de formación que son necesarios en un profesional de EPJA.

CONTEXTO DE LA EPJA EN CHILE

Es necesario, para comprender la necesidad de formación de los docentes, conocer algunos datos del país, de su población y distribución de manera tal que se pueda estimar la dimensión del problema de la EPJA, particularmente relacionada con la escolaridad.

En Chile, con base al Censo 2017, se estima para el año 2022 una población de 19.828.563 habitantes (INE, 2017). La mayor población se concentra en la Región Metropolitana (8.310.984), con un 41,9% de la población; luego le siguen la región de Valparaíso con 1.995.538, un 10,1% de la población, y Biobío con 1.676.269, un 8,5% de la población.

El sistema educativo tiene cuatro niveles educación: parvularia de 0-6 años, educación básica de 6-13 años, educación media de 14-18 la cual puede ser técnico profesional o humanista científica y educación superior, además de dos modalidades: educación diferencial y educación de adultos regular y flexible³.

3. La educación de adultos se imparte en escuelas y liceos, en modalidad regular y se financia a través de subvención por promedio de asistencia; la modalidad flexible, que no tiene exigencia de asistencia, se financia por resultados y la pueden

Quienes se desempeñan como docentes en los niveles educativos y las modalidades son profesores formados en las Universidades del país: educadoras de párvulos o enseñanza pre-básica, profesores de educación básica y profesores de educación media o secundaria que se forman en matemáticas, lenguaje, ciencias etc., y profesores de educación diferencial. Por tanto, los docentes de educación secundaria como de educación básica son quienes trabajan en la modalidad de educación de adultos, pero sin formación específica en el tema. Cabe señalar, que todos los docentes, además, pueden continuar estudios de postgrado, en sus diferentes disciplinas, para continuar su especialización.

La educación de adultos en Chile es una modalidad del sistema educativo declarada en la Ley General de Educación del año 2009:

La Educación de Adultos es la modalidad educativa dirigida a los jóvenes y adultos que deseen iniciar o completar estudios, de acuerdo a las bases curriculares específicas que se determinen en conformidad a esta ley. Esta modalidad tiene por propósito garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida (MINEDUC, 2009).

En Chile, un 10,3% de la población mayor de 18 años no había completado sus estudios básicos, un 10,9% los medios y un 2,4% nunca había tenido educación formal, según encuesta de caracterización socio económica (CASEN, Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020). Un 3,7% de mujeres y 3,5% de hombres de 15 años o más no sabe leer ni escribir.

Por otra parte, los desertores del sistema escolar entre 5 y 24 años, fue de 289.115 en el año 2019 (MINEDUC, 2019). Preo-

impartir sociedades, universidades, fundaciones, organizaciones no gubernamentales.

cupa que la cobertura que logra alcanzar la Educación de Adultos es apenas un 3,5% de la potencial demanda (MINEDUC, 2021).

La educación regular de adultos se imparten en Centros Integrales de Educación de Adultos (CEIA) que funcionan en tres jornadas, mañana tarde y nocturno o vespertino, liceos y escuelas, entre 19:00 y 21:00 horas, llamada vespertino. La edad de ingreso es de 15 años para educación básica y 18 años para educación secundaria. La educación básica de adultos, establece una estructura única de tres niveles educacionales, en tres años y la educación media dos niveles educacionales⁴ en dos años.

Los docentes que imparten clases en cualquier modalidad educativa de la EPJA, ingresan desde distintas circunstancias: no encontrar trabajo en modalidad regular diurna, ser asignado a jornada vespertina por parte del sostenedor municipal, como también después de una práctica como docente, seguir trabajando en el establecimiento. Las experiencias son variadas, encontrándose profesores con muchos años de trabajo y una población de docentes recién egresados. Las entrevistas realizadas reflejan esta diversidad.

SENTIDO Y APRECIACIONES DE LA LABOR EDUCATIVA

La búsqueda del sentido de la labor educativa para el docente y sus apreciaciones del sistema escolar donde ejercen su función se debería indagar desde el protagonismo de quien realiza la tarea educativa cotidianamente; docentes que, en la mayoría de los ca-

4. Para la educación Básica (Decreto exento N° 584/07, Ministerio de Educación), comprende un primer nivel de 1° a 4° básico realizado en un año con una carga mínima de 10 horas semanales y 360 horas anuales; el segundo nivel comprende 5° y 6° de educación básica, con una carga horaria de 16 horas semanales y 576 horas anuales y el tercer nivel de educación básica comprende 7° y 8° año, con al misma carga horaria que el nivel anterior. La educación Media a través del Decreto exento de educación N° 1000/09, establece 1° y 2° medio de educación regular y 3° y 4° medio. La educación Técnica profesional se organiza en tres niveles, 1° y 2°, 3° y 4° año.

sos, no disponen de tiempos para hacer reflexiones de naturaleza epistemológica, es decir, la confrontación con la teoría y la explicación de su labor sí es de esta naturaleza, pero no se alcanza a visibilizar desde allí. Los profesores, en general, y no solo los de educación de adultos, conviven con la cotidianeidad y desde allí elaboran y dan sentidos a su tarea educativa, desde sus propias motivaciones y sentimientos, como también elaboran sus propias hipótesis respecto al sistema en el cual trabajan. Las profesoras en este caso declaran respecto al significado que tiene para ellas:

...como compensación..., retribución, lograr una transformación, buscar el sentido resignificar, verse a sí mismo (Profesora 2).

[...] me veo reflejada en la otra persona, saber que se puede sentir desde la perspectiva del alumno, dar posibilidades de desarrollo y felicidad, ayudar a construir oportunidades, entusiasmarlos para estudiar, a tener un proyecto de vida, conmoverse por el abandono social que han tenido y la discriminación” (Profesora 1).

[...] se aprende en la práctica, porque a uno le pueden enseñar a planificar, a evaluar... tomar en cuenta el contexto, las edades, sus gustos e intereses, pero cuando se está en la sala, se dan otras cosas [...] (Profesora 3).

La formación de las personas tiene que ser a lo largo de la vida... yo creo que la Educación de adultos es esa que está en los trabajos, que pasa en las oficinas, en la empresa, en la industria con los trabajadores, como acceden al desarrollo personal allí... (Profesora 2).

En las opiniones de las profesoras se revela que intentan lograr una transformación, ayudar a construir oportunidades, pro-

yecto de vida, se identifican con el esfuerzo, existe preocupación por la persona por sus afectos, por empatizar con ellos o ellas en las oportunidades, y se proyectan al mundo laboral. La sensibilidad de las docentes entrevistadas y el compromiso que tienen con los jóvenes y adultos revela que el ser docente en esta modalidad requiere una mirada muy amplia un concepto como lo expresa una de las profesoras con una concepción de la educación de adultos a lo largo de la vida, pero ya en esta conceptualización en el caso de la profesora le da un matiz diferente. La “ formación” a lo largo de la vida, supone a lo menos que debería haber una institucionalidad velando por este proceso, por lo que surge entonces la vinculación de la idea con los acuerdos internacionales que ha suscrito nuestro país en la última de las conferencias internacionales organizadas por UNESCO (CONFINTEA VI realizada en Belém, Brasil) que instala en el preámbulo del documento un “hacia el aprendizaje a lo largo de la vida”, un marco filosófico y conceptual, basado en valores de inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos (UNESCO, 2009). La docente sitúa el concepto en la enseñanza desde su misión, la cual apunta a generar en los alumnos aprendizajes, conducirlos a que terminen su enseñanza media y que se cumpla con los mandatos de la Ley de Educación.

Se vislumbra en sus opiniones la complejidad de la labor docente que va más allá de lo aprendido en su propia formación, la validación de la experiencia dado que al parecer lo que se enseña no logra abarcar la realidad que acontece en las salas de clases. Emerge entonces una problemática, el docente que trabaja en Educación de Adultos no tiene formación; pero la pregunta que surge es, si es necesaria, entonces tendría que tener un currículum que realmente representara las problemáticas que surgen en este sistema educativo y que prepare al docente para resolver y saber cómo actuar con la diversidad de contextos que se dan en esta modalidad. Monclus (1997) plantea la necesidad de una didáctica transformadora, cuestionando el enfoque y modelo de la educación regular.

CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS DE EPJA

Los alumnos de la Educación de Adultos y sus características es otro de los centros de interés de los docentes; con adultos que son en su mayoría jóvenes, los docentes deben lidiar con las problemáticas que concitaron su abandono de la Educación Regular. Los jóvenes desertores del sistema escolar regular, en un tiempo breve, migran a la Educación de Adultos, muchos de ellos para obtener una certificación que los habilite para la vida laboral o para continuar estudios. También existe un porcentaje sobre el que la justicia exige su retorno a la escuela (Acuña, 2013).

Hoy no es fácil responder a las demandas de los diferentes contextos: alumnos que están en Centros de Educación de Adultos (CEIA), otros son terceras jornadas o vespertinas, escuelas cárcel, con sistemas de dependencias distintos ya sea subvencionadas, municipales o particulares, con diversidad de intereses, situaciones, necesidades y edades distintas. Existe una realidad en la educación de adultos donde una gran mayoría son jóvenes que abandonan el sistema educativo sin terminarlo, jóvenes que no alcanzan los conocimientos y destrezas necesarias que la sociedad actual requiere (Aubert, 2004). Los profesores deben, en corto tiempo, nivelar a los estudiantes y prepararlos para que puedan terminar su enseñanza media, que en Chile es de dos años⁵ (en el sistema diurno regular es de cuatro años).

Esta situación que se vive en los centros escolares constituye un enorme desafío para el docente, quien tiene que poseer, no solo una formación adecuada, sino también un perfil profesional diferente, con un alto compromiso social, gran tolerancia, habilidades para resolver conflictos, como también disponer de una

5. Los planes y programas de estudio de esta modalidad educativa se derivan de lo señalado en el Decreto Supremo de Educación N° 257 (2009), que aprueba los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la educación de personas jóvenes y adultas. En educación diurna la Educación Media son cuatro años, en Educación de Adultos son dos niveles primero y segundo medio (primer nivel), tercero y cuarto medio (segundo nivel).

gran batería de estrategias que le permitan generar aprendizajes en los alumnos. Algunas de las opiniones son:

El gran desafío es enfrentar [...] a jóvenes que tienen muchos problemas y que tienen responsabilidades, trabajo, crianza de hijos... es tenerlos en la clase con alguna motivación por el aprendizaje (Profesora 3).

Muchos chiquillos, con problemas de drogas, sus entornos también son complicados, [...] que la sociedad está en caos que no saben qué hacer [...] (Profesora 3).

El alumno de educación regular es distinto del de educación de adultos, que demuestran más afecto y más reconocimiento, finalmente se reconoce que lo emotivo es lo que les mantiene en educación de adultos (Profesora 1).

Las opiniones dan cuenta de una compleja realidad que el sistema educativo hasta hoy no ha dado respuesta, los factores son múltiples y las exigencias para el perfil docente que atiende a estas poblaciones no está suficientemente tratado por las instituciones formadoras de los profesionales de la Educación.

CARACTERÍSTICAS EN LA FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Las características de los docentes que trabajan en la Modalidad de EPJA, su perfil, su rol y sus funciones son temas abordados testimonialmente como también por algunos estudios que buscan definir algunas de estas características. Algunos autores hablan de la identidad profesional docente, definida sobre la representación de sus funciones (Monereo, 2014), y lo relacionan finalmente con las competencias que se debería desarrollar en los profesores. En este caso, las opiniones de los docentes reflejan el sentido que para ellos es el educar en este nivel, que va más allá de que

aprendan lo señalado en el currículum, más bien proyectan y empatizan con lo que es ser estudiante desde sus sentires, carencias, características, luego establecen sus propias ideas que se acercan a discursos situados en el sujeto que aprende.

El profesor tiene que tener empatía, creativo, capacidad de relacionarse con el alumno, tratar con respeto al alumno, debe tener la capacidad de conocer mejor a sus alumnos, el profesor tiene que tener la capacidad de tomar decisiones en pos del aprendizaje del alumno, el profesor no puede hacer la clase si no sabe la necesidad de los estudiantes, es imprescindible por la diversidad en el aula, hay que establecer una relación horizontal de adulto a adulto (Profesora 2).

Compensación [...] retribución, lograr una transformación, buscar el sentido resignificar, verse a sí mismo (Profesora 2).

Dar posibilidades de desarrollo y felicidad, ayudar a construir oportunidades, entusiasmarlos para estudiar, a tener un proyecto de vida, conmoverse por el abandono social que han tenido y la discriminación (Profesora 1).

Tienes que entusiasmarlos con la clase para estudiar, para ir al colegio, hasta generar un proyecto de vida, el proyecto que ellos tienen o que nunca han tenido, o que una vez tuvieron y que la vida se encargó de destrozarlo poquito a poquito [...] (Profesora 1).

Los chiquillos no saben que si van a trabajar, si van a estudiar, si quieren desertar, empiezan a faltar... entonces es súper importante trabajar con ellos y ampliarle un poquito la mirada del mundo y sacarlos de que muchos están con esta sensación de fracaso, que no pueden y sacarlos de eso y mostrarles que pueden (Profesora 3).

Las propuestas desarrolladas en torno a las concepciones de aprendizaje, determinaría posturas epistémicas y metodológicas distintas en el ejercicio de los docentes, sobre como entregar y construir conocimiento; aquellas discusiones relacionadas con la praxis del docente con relación a la distinción entre un quehacer de carácter técnico o reflexivo-profesional, y finalmente, aquellas que se interrogan por las condiciones mínimas y necesarias para que los aprendizajes tengan lugar: centrarse en los aspectos cognitivos y/o afectivos y/o de control social (Ascorra, 2004).

CONCLUSIONES

Las profesoras señalan que lo importante es el concepto que subyace es la formación a lo largo de la vida. Por un lado, las personas que no han terminado sus estudios y necesitan o quieren regularizar esta situación y, por otra parte, quienes quieren mejorar en sus trabajos y tener acceso a capacitación. Bajo esta perspectiva, la educación a lo largo de la vida es un concepto que está presente en los educadores de adultos.

Otro aspecto importante en el desarrollo personal de los jóvenes y adultos, es la necesidad de formación de habilidades blandas, la posibilidad de construirse como personas, por tanto independiente de la disciplina que imparte, el profesor tiene que estar preparado para desarrollar estas habilidades en sus alumnos. En este tipo de saberes involucra también con los propios sentimientos de los docentes, sobre cómo enfrentan la tarea educativa, como se involucran desde sus propias subjetividades. Hay también un ámbito de formación derivado de lo emocional, el docente también tiene sentimientos, frustraciones producto de no ver realizada la tarea educativa como el o ella la imaginaron, y si hay compromiso y sensibilidad social más aún se ven auto cuestionadas sus propias capacidades.

La tarea de formación, entonces, busca acompañar al cuerpo docente, promoviendo la necesidad de cuestionamientos sis-

temáticos sobre la enseñanza impartida, utilizando técnicas que favorecen la práctica crítica reflexiva: investigación-acción, biografías, métodos de triangulación, etc. Los profesores de educación de adultos deben tener los espacios de formación y legitimación de su experiencia y ser acompañados de cuadros teóricos que les permitan reflexionar sobre su práctica, validar sus experiencias, hacer visible y reconocer los conocimientos necesarios y el profesionalismo de los educadores que tienen la responsabilidad y la delicada tarea de educar.

La diversidad de profesores adultos derivada de la heterogeneidad de perfiles, en vez de una limitación, puede ser una fuente de conocimiento que genera enriquecimiento profesional y personal, permitiendo el intercambio de ideas, experiencias, etc. Este estudio da cuenta que se podría avanzar hacia un enfoque más holístico como lo plantea Naranjo:

La educación holística se propone reunir todas las voces dispersas, como proyecto que pretendería abarcar la totalidad de la persona: cuerpo, emociones, intelecto y espíritu. (Naranjo, 2007).

El docente de EPJA está expuesto a involucrarse con una realidad social, psicológica, económica y cultural permanente en las aulas, los estudiantes traen un cúmulo de saberes e historias que se reflejan en lo cotidiano y el docente se vincula con ellos en toda su dimensión, desde su propia realidad, su cultura y su posición epistémica. Entonces, ese cruce intersubjetivo es mediado por un docente que, sin pretender que sea perfecto, pueda tener herramientas que le permitan observar la realidad, entenderla y acertar didácticamente con una postura renovada, dinámica creativa y transformadora.

REFERENCIAS

- Acuña, V. (2013). Abandono de la Educación Regular de los estudiantes de la Educación de adultos en Chile. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, N° 35, vol. 1, enero-junio, pp. 54-65.
- Ascorra, P. y Crespo, N. (2004). La incidencia del Rol Docente en el desarrollo del conocimiento Metacomprendivo. Psicoperspectivas. *Revista de la Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación*. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/10/10>
- Aubert, A., Duque., E., Fisas, M. y Valls R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía Crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación de Adultos. Una identidad en Construcción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Campero, C. y Suárez, M. (2012). *¿A quién le importa al educación de personas jóvenes y adultas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2017). Disponible en: <https://resultados.censo2017.cl>. Chile.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la Educación para cambiar el Mundo*. Santiago: Cuarto Propio.
- Ministerio de Desarrollo Social. Encuesta CASEN (2015). Gobierno de Chile. Disponible en: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen_2015.php.
- Ministerio de Educación de Chile (2009). Ley General de Educación. Ley 20.370. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ministerio de Educación de Chile. Centro de Estudios (2019). Caracterización de establecimientos con mayor retención escolar. Documento de trabajo 18. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2021). Base de datos Abiertos. Santiago, Chile.

- Monclús, A. (1990). Educación de Adultos: cuestiones de planificación y didáctica. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La Identidad docente de profesores universitarios competentes. *Educación XXI* (2) vol. 17, núm.2 pp. 83-104. Madrid. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70630580005.pdf>.
- Rumbo, B. (2010). La profesionalización de la educación de personas adultas. *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN-e 1681-5653. V.54,Nº,4, 2010. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3698292>
- Usher, R. y Bryant, I. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Morata.
- UNESCO CONFINTEA VI (2009). *Vivir y aprender para un futuro viable: el poder del aprendizaje de los adultos*. Belem: Brasil.

**REDES PEDAGÓGICAS Y COOPERACIÓN DOCENTE
EN EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES
Y ADULTAS EN CHILE**

GUILLERMO WILLIAMSON C. / VERÓNICA VERGARA

Los principios políticos para la educación y los diseños de programas de mejoramiento de la educación en las últimas décadas en Chile, han sostenido como un factor básico y central la profesionalización del cuerpo docente: profesores y profesoras. Para ello se han generado discursos y leyes. Los discursos se han centrado en el desarrollo profesional del cuerpo de educadores responsables por las acciones de mejoramiento (no de transformación) de los sistemas y procesos educativos, apelando a su autonomía, mientras se generaban normas de incentivos, regulación y control.

En cuanto a los marcos legales se generan varios que buscaban su aseguramiento, entre ellas y la principal –junto al Estatuto de los Profesionales de la Educación (Ley 19.070, 1991)- fue la Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903, 2016) que busca promover el mejoramiento de la calidad de la educación a través de una serie de medidas de diverso tipo (formación inicial y continua, condiciones laborales, prestigio y otras) orientadas al cuerpo docente formal del sistema educativo. Si bien ha habido una corriente hegemónica, de concepción individualista del mejoramiento, que sustenta la instalación de incentivos (racionalidad capitalista neoliberal del mérito individual y de carácter institucional técnico-burocrático), en algunos momentos, programas específicos han intentado generar un desa-

rrollo profesional asociado a una concepción social sustentada en principios de diálogo y cooperación docente (sin necesariamente eliminar el primer enfoque). Un recorrido histórico muestra que hay pocas que se hayan consolidado en el tiempo. A una de ellas nos referiremos en este capítulo: las Redes Pedagógicas EPJA.

El acceso a una educación de calidad sigue estrechamente vinculado a la condición socioeconómica de las familias lo que, en el caso de Chile, hace fundamental aumentar la inversión en todos los niveles de la educación pública, dado que es una de las más bajas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Europea (OCDE), impulsando una profunda reforma del sistema de aprendizaje a lo largo de toda la vida (OCDE, 2021).

Según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) de 2017, en Chile existen 4.910.889 personas sobre 18 años sin completar su escolaridad básica o media; de ellos, 138.000 tienen entre 6 y 21 años y están fuera del sistema escolar. Datos del Centro de Estudios del MINEDUC informan que, anualmente, cerca de 100.000 niños(as) y jóvenes abandonan escuelas o liceos. Según el Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) del MINEDUC, en 2018, el 71% de los estudiantes matriculados en EPJA tenían 24 años o menos: son jóvenes que la abandonaron por razones económicas, maternidad o paternidad precoz, que no se adaptaron al sistema escolar o requieren espacios de socialización; varios esperan continuar estudios superiores. El 78% de la matrícula de EPJA corresponde a enseñanza media y cerca del 28% continúa en educación superior. Considerando el total de personas mayores de 18 años que no han completado su escolaridad básica o media, se obtiene que el sistema actualmente responde a menos del 4% de la población que requiere completar sus estudios. La tasa de abandono en EPJA llega al 34% considerando una serie de factores estructurales, personales, laborales y otros propios de jóvenes y adultos que combinan trabajo doméstico y productivo con el estudio (datos extraídos de Letelier-Gálvez, 2019). Al 2017, 140.276 estudiantes

se habían matriculado en la modalidad regular y 42.187 inscritos en la flexible (Ministerio de Educación, 2017).

En esta tarea las Redes Pedagógicas deben ser uno de los actores colectivos que movilicen las nuevas decisiones sobre la EPJA y el sistema educacional que debe implicar el periodo que iniciará Chile desde el debate por una Nueva Constitución a partir del 2021.

Impulsar la EPJA y la formación de sus actores principales, bajo una relación de educación a lo largo de toda la vida, cooperación pedagógica, desarrollo armónico y sostenible de los territorios, es condición de igualdad en el derecho a una educación de calidad para todos y todas, pero también de superación de la desigualdad económica. Ese proceso debe considerar la participación organizada y cooperativa de los docentes y directivos de modo a generar sinergias de ideas, recursos, acciones, relaciones institucionales.

Ese año, a las puertas de la implementación del nuevo Marco Curricular para la Educación de Adultos, la Coordinación Nacional crea la línea de apoyo y fomento a la formación de Redes Pedagógicas en diversas regiones y departamentos provinciales del país, otorgando fundamentalmente asesoría técnica. Se las denominó Redes Pedagógicas de Docentes de Educación de Adultos. Su propósito era otorgarles un fuerte sentido técnico, basado en el aprendizaje entre pares, de carácter colaborativo, voluntario y de reconocimiento a la experiencia del trabajo del otro desde sus creencias y vivencias. Hoy la EPJA se encuentra nuevamente en un debate por sus Bases Curriculares involucrando expertos, académicos, Ministerio de Educación y Consejo Nacional de Educación-CNED (Acuerdo N° 131/2020/2020 del CNED), con escasa participación de la comunidad directiva y docente EPJA, por lo que nuevamente se enfrenta un escenario en que las Redes pueden y deberían jugar un papel relevante en el cambio curricular y pedagógico.

El capítulo describe, sistematiza y analiza el desarrollo de

estas Redes como expresión de una modalidad más de comunidad autogestionada de aprendizaje (CAA) impulsada por diversos actores docentes, desde el 2006, y vigentes a la fecha: una construcción social-pedagógica de educadores para desarrollarse y aprender re-creando, reconstruyendo política y pedagógicamente la EPJA inclusiva, diversa, popular, creativa y cooperativa del sistema educacional. Muestra aprendizajes de una década y media de cooperación de educadores que puedan contribuir a una mejor concepción y praxis democrática de educación y sociedad.

Elas expresan características propias de autogestión y autoaprendizaje cooperativo en el desarrollo profesional de los educadores y la búsqueda de asegurar el derecho a la educación, integral y de calidad, a lo largo de toda la vida para todos y todas, sin discriminación alguna. Consideramos que es una estrategia exitosa en términos de consolidación, contenido, participación, transformación, colaboración entre comunidades educativas, el estado y las universidades, en un contexto educativo neoliberal, poco favorable a una educación de calidad basada en la cooperación y con la EPJA marginalizada. Sin duda que –en parte por esas razones- tienen deficiencias en la cobertura, el modo de instalación e impacto en el escenario institucional de la educación. Sin embargo, faltan estudios, investigaciones, sistematizaciones y publicaciones sobre esta Redes que pudieran entregar pistas y pautas de análisis crítico y evaluativos. Por ello el capítulo tiene un carácter de sistematización exploratoria de una práctica colectiva institucional que abra diversos intereses de estudios.

1. METODOLOGÍA

Este capítulo se fundamenta en la sistematización de las experiencias de los autores, tanto en el mundo académico como en el institucional del Ministerio de Educación (MINEDUC), en relación a actividades con las Redes Pedagógicas de todo el país. En

lo particular se utilizan fuentes de la Coordinación Nacional de EPJA hasta el 2018 y desde el 2019 del “Sub-comité de Retención y Nuevas Oportunidades” de la División de Educación General del MINEDUC e informes de proyectos o actividades realizadas por la Línea de EPJA del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera (UFRO), de modo colaborativo o autónomo del Ministerio. El trabajo realizado conjuntamente ha tenido dos territorios principales de acción: el nacional a través de los Congresos nacionales de EPJA y otras junto al Ministerio o de la UFRO de modo autónomo en la macrozona sur del país (desde las actuales regiones del BioBío y Ñuble hasta la de Magallanes). El periodo de estas informaciones va desde el año 2005 al 2020.

La Educación Popular latinoamericana, sobre todo en las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX, cuando el continente sufría la persecución de las dictaduras neoliberales cívico-militares, empezó –en la sociedad civil e indígena, al margen de las universidades y el estado- un proceso de revalorización del saber popular y de la acción pedagógica militante de profesionales, técnicos y dirigentes sociales e indígenas, que reconocían no sólo otros saberes respecto de los dominantes y hegemónicos que sustentaban los gobiernos autoritarios y dictatoriales, sino además reconocían que ante la producción científica de conocimiento existían otros procesos para su producción, que emergían desde la realidad de las comunidades, como de las acciones políticas y sociales sistemáticas. El pensamiento de Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Antonio Gramsci, Frantz Fanon de la Teología de la Liberación, ideas socialistas o libertarias, dieron origen al campo de la educación popular, la educación de base y desde las bases, que, bajo vertientes iluminismo-vanguardistas o románticas-basistas (Lovisoló, 1990), dieron forma a esta concepción educativa transformadora (que se extendió a la Pedagogía Crítica), especialmente en el campo de la educación no escolarizada dado que, el sistema oficial, respondía a las directrices, políticas y controles ideológicos y burocráticos de los estados autoritarios.

En esos años y hasta entrados los 90 del siglo XX, ya en procesos de transición democrática y antes de la resurrección neoconservadora-neoliberal de la concepción clásica de producción de conocimiento, del método y pensamiento científico occidental, experimental, positivista, producido por una élite capaz de alcanzar en algún grado la verdad, emerge la idea de una acción-observación-registro-estructuración-difusión del conocimiento generado en el quehacer histórico, educativo y pedagógico transformador (la praxis): la sistematización.

Sin el objetivo de acercarse a la verdad abstracta y generalizadora, busca organizar sistemáticamente el aprendizaje de los actores sociales emergentes de sus propias creaciones políticas, sociales, culturales, artísticas, disciplinarias, productivas, educativas en los territorios. La sistematización revaloriza el saber popular y el de la acción social como organizado, ni caótico ni disperso, emergente de la experimentación práctica reflexiva y no desde un quehacer sin-sentido ni capacidad social de reflexionar sobre él. Surge en metodologías participativas donde las ideas y aprendizajes resultan de la vida, trabajo y militancia de los subordinados y sus aliados profesionales y técnicos. Finalmente, implica una construcción teórica de una práctica concreta, es decir, se sistematizan prácticas sociales y educativas desde una perspectiva de aprendizajes capaces de explicar dichas prácticas, teorizar respecto de ellas y proyectarlas a nuevas tareas sociales, culturales o políticas. La sistematización tiene diversas conceptualizaciones, formatos, metodologías; es un medio de estrechar las brechas entre investigación y acción social; implica recrear categorías, lenguajes y representaciones para interpretar y comunicar las prácticas sociales (Santibáñez y Álvarez, 1996). La sistematización es “un proceso permanente y acumulativo de producción de conocimiento a partir de las prácticas en la realidad social (...) articula teoría y práctica, permitiendo una relación circular entre el conocimiento experiencial y el conocimiento organizado” (Santibáñez y Álvarez, 1996, p. 175).

Este capítulo se inscribe en esa comprensión de la producción y difusión de conocimiento, con una salvedad metodológica: es una sistematización prioritariamente de fuentes secundarias (documentos e informes oficiales, de redes pedagógicas y de universidades, presentaciones de profesores en Congresos, datos estadísticos) y secundariamente de observaciones directas de los autores en diversas acciones en las que se han involucrado y ante la cual han generado registros escritos y fotográficos, de carácter descriptivo, que sirven también de base a este texto.

2. EXPERIENCIAS DE COMUNIDADES AUTO O CO-GESTIONADAS COMO COOPERACIÓN DOCENTE

La idea de “Redes” ha sido propuesta por el MINEDUC, en varias áreas de políticas y trabajos: desde las redes de liceos técnico-profesionales en la década de los 90 del Siglo pasado, a las de profesores de disciplinas como las de historia o inglés posteriores, hasta las actuales Redes de Maestros de Maestros.

La concepción inicial ha sido la de “Redes” bajo parámetros tecnológicos de la cultura cibernética que –en parte siguiendo a Castells (2006)- establecía la idea de que la educación y la sociedad de los Siglos XX y XXI estarían definidos por su tecnología (Tecnologías de la Información y Comunicaciones-TIC) que sería la que, por su vez, establecería las características de los procesos de formación. Pero también ha tenido un sentido pragmático: ante las consecuencias privatizadoras y anti-pública de los marcos legales heredados de la dictadura cívico-militar, el estado y el MINEDUC ha contado cada vez con menos supervisores y equipos profesionales capaces de dar acompañamiento y apoyo a los docentes en aula, por lo que se han buscado formas de sustituirlos en funciones de acompañamiento y apoyo técnico a través de profesores preparados especialmente (una cierta élite de maestros) y de la generación de espacios virtuales de bajo costo financiero que permitieran la formación mutua y el desarrollo de

programas que mejoraran sus competencias o habilidades técnicas especialmente disciplinarias. No debe invisibilizarse, el que han existido docentes que afirman, ideológica y teóricamente, las limitaciones de este enfoque y proponen la idea de que sólo es posible el mejoramiento profesional en una acción social con una **lógica de cooperación, comunicación, apoyo mutuo**, presionando al MINEDUC de modo individual o colectivo (por ejemplo, a través del Colegio de Profesores u otros grupos), por un enfoque más social de la labor y desarrollo docente.

Luego nos referiremos a una de las modalidades que son las redes pedagógicas de personas jóvenes y adultas, originadas en una concepción más próxima a comunidades que a redes de comunicación, aunque, en el tiempo, fueron diversificándose como unidades de vínculos. Pero antes de entrar en ellas haremos una brevísima descripción y análisis de otras experiencias –en las que hemos estado involucrados- que destacan la cooperación docente, unas consolidadas y vigentes y otras ya desaparecidas.

- **Microcentros rurales**

Al inicio de la transición democrática se desarrolló el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE). Uno de sus Programas fue el de Educación Básica Rural (MECE/RURAL), iniciado el año 1992, previa experiencia piloto en 1991. Una estrategia fundamental de cambio fue la organización autogestionada de profesores de escuelas rurales multigrado denominada “Microcentros”, una reunión mensual, calendarizada, gestionada por los propios participantes, con apoyo del equipo de supervisión del MINEDUC y que tenía por objetivo romper el aislamiento profesional del docente rural, impulsar los cambios curriculares y pedagógicos hacia una escuela rural participativa, contextualizada curricularmente, significativa pedagógicamente (Avalos, 1999). Funcionan con una reunión mensual en día laboral, al inicio sin constitución legal pero finalmente regulada por

el Decreto Exento 0968/2012. Tenía en su origen un carácter de comunidad para el desarrollo profesional (cooperación docente, autoformación técnica, debate y organización laboral no sindical), con grados de autogestión y autonomía del MINEDUC y sostenedores. Reunía los profesores de un mismo territorio rural, independientemente de su adscripción a la educación municipal o particular. Fueron un importante camino para la organización gremial y desarrollo profesional docente en el contexto del Programa MECE/RURAL y de las reformas educacionales de la época (Williamson, 1999). Con el tiempo se fue perdiendo el carácter autogestionado, autónomo e incluso reivindicativo. MINEDUC tuvo más presencia directiva y los sostenedores tendieron a agrupar los docentes según calidad y territorio de su modalidad: municipal o particular. Sin embargo, a la fecha permanece la intención de recuperar su sentido inicial de libertad de organización, identidad docente, autogestión y autonomía, carácter territorial, sentido técnico con espacios para el debate laboral.

- **Comunidad Polo NEPSO Chile**

El Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO lo lleva a cabo el Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera (UFRO), desde el año 2006 y hasta la fecha. Ha abarcado un promedio de 20 establecimientos de educación básica y media y de EPJA, entre Santiago y Puerto Montt, con una participación próxima a 600 estudiantes anuales y 25 profesores. Se trata de un proyecto en que los estudiantes (desde 5° año básico), son los protagonistas, en cualquier disciplina, de investigaciones sociales (en general ciudadanas), sobre problemas y temas de su interés, utilizando el método científico y organizadas de muchas maneras en el currículum. Al final del año en un Congreso Académico exponen sus resultados (Williamson e Hidalgo, 2015). Mensualmente se realiza una reunión, un sábado en la mañana, de la que participan profesores co-investigadores en aula, académicos del

proyecto y estudiantes de pedagogía que cumplen funciones de ayudantes: esta tríada es muy interesante. La participación en ellas es voluntaria, permanente o intermitente, sin recursos económicos involucrados, es autogestionada, se centra en el intercambio cooperativo de experiencias de investigación como espacio de formación sobre la metodología, temas o prácticas de los proyectos. Estas reuniones de comunidad se han mantenido, con altos y bajos, hasta la fecha.

- **Comunidades Autogestionadas de Aprendizaje (CAA)**

El 2005 el MINEDUC inició unos cursos de perfeccionamiento preparando el cambio curricular que se iniciaba. La línea de EPJA del Departamento de Educación de la UFRO se hizo responsable de varios de ellos entre La Araucanía y Magallanes. En la misma fundamentación de los microcentros rurales y de la comunidad NEPSO, se considera que la base de cualquier acción orientada al desarrollo profesional docente, asociado a la transformación educativa y mejoramiento de los aprendizajes debe ser la cooperación docente, como estrategia de formación y participación. Por ello, los cursos se organizaron en Comunidades Autogestionadas de Aprendizaje (CAA) sustentadas en la voluntariedad, autogestión, formación dialógica, cooperación docente, independencia del tipo de establecimiento subvencionado al que se pertenece. Esta modalidad de cooperación docente se extendió varios años asociada a los cursos de perfeccionamiento (Williamson y Pérez, 2011; Williamson [Organizador], González, Bahamondes, et. al., 2008). En cuanto a cobertura, por ejemplo, el año 2005, en las Región de La Araucanía se organizaron 8 CAA con 48 profesores de 25 establecimientos y en la de Aysén 7 CAA, con 31 docentes y 11 centros educativos.

Estas experiencias, vinculadas al MINEDUC, a la UFRO o compartidas, tienen algunas características comunes que las fundamentan y cimientan en su permanencia en el tiempo (Mi-

crocentros rurales y Comunidad NEPSO) o en un tiempo para el cual fueron diseñadas (CAA): un fuerte carácter de autogestión (aunque no sea total), voluntariedad, diálogo y cooperación docente; interdisciplinariedad e integración curricular en sus prácticas pedagógicas; varias con multigrado; instalación en sectores de poco control del aparato fiscalizador del sistema (Educación Rural y EPJA); identidad establecida por la población de estudiantes y los territorios; algunos docentes sin especialización formal en la modalidad en que deben enfrentar el reto de enseñar en territorios de aprendizajes interculturales; apoyo de programas o líneas específicas del Ministerio de Educación (MINEDUC) y/o de una universidad; participación en reuniones al menos mensuales; integración de docentes municipales y particulares subvencionados de un mismo territorio local o macroterritorio.

Paralelamente, y a escala nacional, en la misma perspectiva teórica de esas experiencias, con características comunes a las señaladas y otras novedosas, los profesores y/o directivos de EPJA, junto al MINEDUC, fueron generando unas estructuras institucionales de cooperación, a diversas escalas, que se han desarrollado y sustentado desde el 2006 a la fecha: las Redes Pedagógicas de EPJA.

3. REDES PEDAGÓGICAS DE EPJA

Las Redes Pedagógicas en EPJA son hoy una realidad de cooperación docente y directiva, autogestionadas, voluntarias, activas, con apoyo técnico, político y financiero básico del MINEDUC, consolidadas en todo el país, de carácter local, provincial o regional, con identidad, reconocimiento y valoración, tanto por sus participantes y la comunidad EPJA en general, como por el Ministerio de Educación y organizaciones académicas como la Red de Universidades por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (RUEPJA).

¿Qué son las Redes Pedagógicas de EPJA? Son grupos colaborativos de docentes directivos y de aula que se desempeñan

en la EPJA, trabajan en equipo con el objetivo de hacer propuestas pedagógicas y de gestión institucional que impliquen el mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes. Las Redes se conforman con directivos, profesores y profesoras de establecimientos educacionales de un territorio común o cercano, para que desde la riqueza de su experiencia y conocimiento educativo, compartan información, reflexionen, discutan, diseñen y evalúen propuestas didácticas y pedagógicas en el marco del currículo vigente y de los objetivos generales de la EPJA. A veces han surgido de los docentes o directivos y otras desde la supervisión regional o provincial del MINEDUC. Proporcionan oportunidades para que los docentes construyan y vivan experiencias que aporten a su desarrollo profesional y a una EPJA de calidad con mejoramiento permanente.

- **El origen de la Redes de directivos y docentes de la EPJA**

Las redes de EPJA tienen su génesis en la constitución de grupos de docentes directivos, que para enfrentar el desafío de la implementación de la Reforma Curricular en EPJA (2006 adelante), toman la firme decisión de asociarse para compartir información, dificultades y solicitar en conjunto apoyo técnico a los supervisores, equipos regionales y nivel central. Varias de las redes que funcionan actualmente han sido impulsadas por la supervisión y los coordinadores regionales de EPJA, otras por docentes y directivos de territorios locales o provinciales, por ello tienen un significativo respaldo provincial y regional del MINEDUC.

Como antecedente, la metodología de trabajo en Red, fue una estrategia organizada e impulsada por el Centro de Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP) (2002–2005), de la que participaron principalmente profesores y profesoras de Educación Media (ambas modalidades) organizados por Sectores de Aprendizaje o Especialidades: se denominaron Redes Pedagógicas Locales.

De esta experiencia se rescataron dos elementos fundamentales para la conformación de las Redes de EPJA: primero, la fuerte valoración por el aprendizaje entre pares como modelo efectivo de mejora de la práctica; y, segundo, los encuentros permanentes y de carácter voluntario que organiza cada red para abordar temáticas de su interés y necesidad.

Información actual sobre las Redes Pedagógicas EPJA

La situación actual (2020) de la cobertura de las Redes Pedagógicas EPJA es la siguiente:

Región	N° Redes	N° establecimientos	% Establec. / 590	Promedio establec. x N° Redes
Región de Arica y Parinacota	1	10	1.69	10.0
Región de Tarapacá	1	13	2.20	13.0
Región de Antofagasta	2	19	3.22	9.5
Región de Atacama	2	15	2.54	7.5
Región de Coquimbo	3	19	3.22	6.3
Región de Valparaíso	7	45	7.62	6.4
Región Metropolitana	8	147	24.91	18.3
Región del Libertador Bernardo O'Higgins	4	50	8.47	12.5
Región del Maule	3	32	5.42	10.6
Región del Biobío	5	51	8.64	10.2
Región de Ñuble	2	25	4.23	12.5
Región de la Araucanía	4	56	9.49	14.0
Región de Los Ríos	3	26	4.40	6.5
Región de Los Lagos	4	66	11.18	16.5
Región de Aysén	1	9	1.52	9.0
Región de Magallanes	1	7	1.18	7.0
TOTAL	51	590		11.56

Fuente: Elaboración propia con datos MINEDUC, 2020.

Del cuadro anterior se deduce que en todas las regiones del país hay redes, que su número está directamente relacionado a la cantidad de población regional. Hay un promedio de 12 establecimientos educacionales por red, con un rango entre 6 y 17, sin embargo un 25% es de la Región Metropolitana (centro del país) y un 29% se divide entre el BioBío, La Araucanía y Los Lagos (centro-sur). Hay que considerar que la unidad de análisis del cuadro es la región, en la medida en que se baja a los municipios y particularmente a los rurales, la presencia de la EPJA se va diluyendo o incluso, en algunos municipios rurales, desaparece.

¿Quiénes participan de las Redes Pedagógicas?

En términos generales, participan directores(as) de Centros de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (CEIAs) o Coordinadores de Terceras Jornadas EPJA, jefes(as) de Unidades Técnico Pedagógicas, Orientadores(as) y docentes de aula de establecimientos educacionales de zonas rurales y urbanas, de dependencia municipal, particular subvencionada y actualmente de Servicios Locales de Educación. Esta participación se ha ido produciendo a partir de la necesidad, en algún momento, de implementar y contextualizar el nuevo currículum de educación de adultos, incluso al nivel de la enseñanza y, posteriormente, para enfrentar desafíos comunes que surgen del trabajo cotidiano en los establecimientos: convivencia escolar, implementación de nueva normativa, gestión institucional, entre otros.

También existen algunas Redes formadas por docentes de aula, que se dedican específicamente a trabajar temáticas vinculadas a las necesidades que aparecen en el trabajo directo con los estudiantes.

Supervisión pedagógica y trabajo colaborativo entre la coordinación nacional y los equipos regionales y provinciales de EPJA

En el proceso de constitución, desarrollo, crecimiento de las Redes Pedagógicas EPJA el papel de la supervisión pedagógica regional y provincial, así como del equipo nacional de coordinación de EPJA ha sido fundamental para sustentarlas. Su autonomía y autogestión ha contado para su expresión práctica con el apoyo sistemático del sistema de supervisión del MINEDUC, por ello es que este factor se agrega a los definidos en la experiencias previas narradas más arriba, con excepción del MECE/RURAL sobre todo en su primera etapa de organización. Generalmente, la supervisión es un actor invisible en las investigaciones, estudios y publicaciones educacionales y por ello nos parece relevante, en este caso, dedicar un espacio temático a ella.

Entre el 2006 y 2007, la primera acción desarrollada entre la coordinación nacional, los coordinadores regionales y el sistema de supervisión, fue la **detección** de comunidades, agrupaciones o Redes de EPJA existentes: se realizaron visitas a regiones para levantar información relevante respecto de sus características, objetivos, componentes y actividades. Luego se dio inicio al proceso de su **fortalecimiento** que consistió en acompañar y colaborar en la elaboración y ejecución de planes de trabajo e iniciar acciones tendientes a potenciar la identidad de cada Red que recogieran las características del grupo (traducidas en un nombre, lema y logotipo). Una tercera tarea, estuvo dirigida a la **formación de nuevas Redes Pedagógicas**, preferentemente motivando a directivos de centros EPJA, priorización asociada el 2007 al inicio de la aplicación del nuevo marco curricular y de los nuevos planes y programas para educación básica EPJA. En este nuevo escenario, el acompañamiento a los equipos directivos y docentes se convirtió en una tarea prioritaria junto al diseño de programas de perfeccionamiento.

El año 2010 finalizó la implementación secuencial del marco curricular y sus respectivos planes y programas para educación básica y media. Desde ese momento, la tarea de otorgar apoyo técnico pedagógico y curricular a las Redes Pedagógicas fue prioritaria, junto a la de colaborar con la coordinación de acciones que permitieran el encuentro periódico y el abordaje de contenidos de interés y de necesidad de los participantes de cada red. Se perfilaron como un espacio propicio para la difusión de información que permitió al MINEDUC, universidades y otras instituciones, el contacto permanente y directo con los actores de la modalidad, lo que favoreció significativamente el proceso de implementación del nuevo marco curricular para educación de jóvenes y adultos.

La presencia y trabajo de la supervisión ha sido fundamental en el proceso de constitución, formación y apoyo técnico a las redes pedagógicas, realizando asesorías en diversas temáticas, conectándolas con alianzas y comunicando bidireccionalmente necesidades, demandas, ideas, innovaciones, normativas y datos. Todo ello con el propósito de generar y fortalecer espacios para la reflexión y construcción de conocimiento, basados en el intercambio de buenas prácticas generadas en el aula y la gestión directiva.

En este ámbito, ha sido importante el apoyo de la supervisión de EPJA:

- Dando a conocer experiencias a otras redes, invitando a docentes y directivos a reuniones y perfeccionamientos.
- Generando y facilitando encuentros mensuales, provinciales o regionales, de docentes y directivos para entregar orientaciones y apoyo a actividades vinculadas a aspectos curriculares y pedagógicos. Las redes son espacios privilegiados para hacer llegar información directamente a los establecimientos educativos y así contribuir a la mejora de su gestión la implementación de las reformas.

- Acompañando y asesorándolas de acuerdo a la planificación de su trabajo.
- Organizando actividades que consideran la participación ampliada y conjunta de todos los establecimientos, como el Día Internacional de la Alfabetización y Nacional de la Educación de Adultos.
- Seguimiento, como contraparte técnica, al proceso de perfeccionamiento docente realizado por las universidades aliadas, colaborando con el resguardo del cumplimiento de los requerimientos solicitados a estas instituciones, participando activamente en el proceso de evaluación.

¿Cómo se organizan las Redes?

Dentro del nivel de autonomía que tiene cada una, han tenido que conformar un equipo coordinador que se haga cargo de su organización y funcionamiento. Sus funciones y facultades las determinan los participantes. Establecen también señales de su identidad: nombre, logotipo, lema.

Generalmente las reuniones o encuentros se realizan mensualmente en los tiempos y lugares que determinan sus miembros. Se sugiere la utilización de los diversos centros educativos que la componen, para organizar una rotación, de manera que cada centro tenga la posibilidad de recibir a los otros y de dar a conocer sus actividades, comunidad, experiencias y desafíos.

En los aspectos de gestión se determinan las siguientes acciones, procesos e instrumentos:

- Elaboración del Plan de Trabajo anual. El Plan constituye la carta de navegación de la Red. Debe contemplar las actividades que se realizarán en función de objetivos que se haya propuesto para el año. Debe ser presentado por cada Red de acuerdo a un formato que la Coordinación Nacional de EPJA pone a su disposición, el que es evaluado y aprobado

de acuerdo a los requerimientos y criterios –que indica el MINEDUC- relacionados con el desarrollo profesional de los docentes integrantes de la red.

- Presentación de Ficha de la Red. Esta debe ser completada por la coordinación de la Red y tiene por objeto que el MINEDUC cuente con un registro de todas las redes participantes a nivel nacional, para mantener actualizada la base de datos nacional y facilitar la entrega de información permanentemente.
- Presentación de Ficha de Establecimientos participante de la Red. Este instrumento tiene por objeto conocer las características específicas de cada establecimiento participante. Se sugiere compartir esta información a modo de presentación y con el sentido de conocer el trabajo que desarrollan los centros educativos que participan de la Red.
- Comunicaciones. Algunas Redes cuentan con espacios tecnológicos de comunicación, (blogs, facebook, instagram, whatsapp u otros), que utilizan para compartir sus experiencias, actividades, avances y desafíos y tomar contacto con otras Redes del país.
- Financiamiento. Cada red cuenta con un pequeño monto anual asegurado, para financiar la operación del Plan de Trabajo, el que es derivado desde el Nivel Central y administrado por la Secretaría Regional Ministerial de Educación correspondiente¹. Estos recursos sólo pueden ser utilizados en la realización de actividades relacionadas al desarrollo profesional docente y funcionamiento de la Red, pero no en adquirir equipamiento o financiar actividades propias de los establecimientos.
- Celebración del Día Nacional de la Alfabetización y Nacional de Educación de Adultos. Para avanzar en la visibilización de

1. Desde el año 2012 los Planes de Trabajo que elaboran las Redes Pedagógicas de EPJA comienzan a recibir financiamiento: un promedio de M\$ 2.600 anual por Red (aproximadamente US\$ 3.600) el 2020.

la EPJA en cada región y provincia del país, pueden organizar actividades para celebrar este día planificando acciones de difusión y reflexión sobre temas de interés docente, como Seminarios, Muestras Pedagógicas, actividades artístico-culturales, entre otras.

- Evaluación Anual. Cada Red al finalizar la ejecución del Plan de Trabajo anual debe realizar la evaluación delo programado con la participación de todos los representantes de los centros educativos que la componen. Para ello, cada Red cuenta con un instrumento que recoge la información más relevante y que se envía a la Coordinación Nacional de EPJA.

Algunas actividades –a modo de ejemplo- consideradas en Planes de Trabajo de las Redes:

- Jornadas de auto-capacitación: reuniones mensuales que consideran presentación de experiencias exitosas de establecimientos participantes de la Red; tratamiento de temas de interés, elaboración de documentos, entre otros.
- Jornadas de Capacitación: formación en temáticas específicas que pueden ser abordadas por personas externas a la Red y que tengan conocimientos y dominio de las temáticas a tratar².
- Participación de profesionales del MINEDUC. Participación de profesionales del nivel regional o central para abordar temáticas específicas, tales como: Normativa, Currículo, Convivencia y otras.
- Actividades artísticas culturales. Permiten complementar las competencias y experiencias profesionales de los docentes, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes.
- Pasantías e intercambio de experiencias *in situ*. Docentes de algún establecimiento pueden concurrir a otro estableci-

2. En varias han participado universidades de la RUEPJA y en la macro-zona centro-sur la Línea de EPJA de la UFRO.

miento para conocer innovaciones realizadas en los ámbitos pedagógicos y/o de gestión institucional.

Los Congresos Nacionales de Redes Pedagógicas EPJA

Una vez al año las Redes y el MINEDUC (niveles nacional y regionales), organizan un Congreso de Redes Pedagógicas de las que participan docentes y directivos EPJA de todo el país. La coordinación nacional apoya su realización y dispone de recursos para su realización. Esta es una actividad muy relevante que merece un punto especial de destaque.

Se desarrollan en diversas regiones, según propuestas de las Redes que se ofrecen y deciden en cada Congreso. La participación de docentes y directivos que no forman parte de la(s) que organiza(n) el Congreso, es financiada a través de sus Planes de Trabajo. Asisten anualmente alrededor de 250 educadores vinculados a la EPJA. Han tenido invitados extranjeros³ y expositores de la RUEPJA⁴ así como del MINEDUC. El último Congreso Nacional de Redes -con la participación de 45 Redes- se realizó en Santiago en marzo del año 2019.

En los Congresos hay dos tipos de presentaciones⁵. En primer lugar aquellas investigaciones realizadas por las redes (es decir, por docentes y directivos) en varios de sus establecimientos y que arrojan luces respecto de temas específicos de la EPJA⁶.

3. Como Roberto Catelli de la Universidad de Sao Paulo (Brasil, 2015); Miriam Camilo Recio, Directora de Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la República Dominicana; y Conceicao Fonseca, de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil, 2018).

4. Como Violeta Acuña (Universidad de Playa Ancha), Pablo Camus (Universidad de Antofagasta), Guillermo Williamson y Jorge Villenas (UFRO) y otros.

5. Además de presentar las nuevas Redes Pedagógicas.

6. Por ejemplo, en el último Congreso de Redes Pedagógicas EPJA, se presentaron las siguientes investigaciones o experiencias: Convivencia en las Comunidades Educativas de la EPJA (Red Achibueno, Región del Maule); "Formación Ciudadana" (Red Andragógica de la Región de Antofagasta), Diagnóstico

Generalmente son estudios descriptivos y exploratorios, que aplican encuestas en la red y analizan críticamente sus resultados (reflexión analítica y propositiva de soluciones). En la práctica son investigaciones-acción (Elliot, 1996), que promueven la profesionalización docente (Ramírez y Hernández, 2014), convirtiendo a los profesores de modo colectivo -no individualmente- como profesorado investigador (Jakku-Shivonen y Niemi, 2011). Las segundas narran y analizan experiencias pedagógicas de innovaciones y buenas prácticas profesionales y pedagógicas (unas centradas en prácticas docentes y otras en experiencias colectivas) orientadas a mejorar diseños curriculares y procesos pedagógicos, así como la gestión, convivencia, ciudadanía y vínculos con la comunidad local.

4. CONCLUSIONES

Una experiencia de cooperación, diálogo, organización docente y directiva, de carácter territorial, con fuertes rasgos de autogestión, apoyo constante de supervisores del MINEDUC, que se ha mantenido, desarrollado y crecido en la institucionalidad del es-

y diseño de estrategias para una mejor convivencia en establecimientos EPJA de Magallanes (Red Calafate Aike, Magallanes); ¿Cómo prevenir la deserción escolar? (Red de Cordillera a Mar, Valparaíso); Práctica en Red para mejorar la convivencia (Red Diaguitas, Coquimbo); Sexualidad, Afectividad y Diversidad Sexual (Red Héroes del Aprendizaje, Ñuble); Protocolo de acogida para estudiantes extranjeros en EPJA (Red Lincoyán, Los Ríos); Generando Sentido de Pertenencia en Estudiantes Jornada EPJA Malleco. (Red Malleco, La Araucanía); Sexualidad, Afectividad y Género, otro gran desafío de la Educación para Jóvenes y Adultos (Red Mate y Truco, Aysén); Prevención de la deserción escolar en la EPJA (Red Pablo de Rokha, Maule); Plan de Formación Ciudadana (Red PeumaTrabun, BioBío); Participación y formación ciudadana en EPJA (Red Punilla Laja Diguillín, Ñuble); Interculturalidad en Educación de Adultos (Red Río Aconcagua, Valparaíso); Formación Ciudadana (Red Soñadores de la Educación Pública, BioBío); Convivencia Democrática (Red Valle del Aconcagua, Valparaíso); ¿Cómo los relatos de vida contribuyen al sentido de pertenencia y la prevención del abandono escolar? (Red Valquimar, Valparaíso); Prevención del abandono escolar (Red Visión del Norte, Tarapacá).

tado, durante ya casi 15 años, no deja de llamar la atención y tener algunas características exitosas de las cuales aprender. Al menos en Chile, salvo los microcentros rurales y algunas otras, no es algo común a todas las redes que se han creado.

Las Redes pedagógicas –con invisibilidades, fortalezas y debilidades, que deben aún ser exploradas e investigadas en profundidad- constituyen una experiencia consolidada, valorada y eficiente de organización docente y directiva en el contexto actual del sistema educacional. En nuestro trabajo de campo hemos recibido la observación de que la presencia directiva es muy fuerte y por ello deberían separarse docentes de directivos: un tema a investigar. Hay propuestas de generar fondos, para los profesores, que permitan realizar investigaciones-acción o clásicas, de un modo más científico y profundo que descriptivo y exploratorio, para presentar en los Congresos: una acción propuesta. Se ha manifestado interés por fortalecer el vínculo de las redes con las organizaciones sociales y educativas de los territorios: un desafío. Se plantea que deberían tener un papel más activo en realizar exigencias políticas de mejoramiento de las condiciones de desarrollo de la modalidad y sus actores respecto del MINEDUC: un debate. Pero las Redes –en este contexto complejo- se muestran activas, extendidas, consolidadas, con identidad y valoradas por la comunidad nacional EPJA.

Ello –y para no seguir- muestra que no sólo la EPJA, sino esta organización cooperativa, docente y directiva, se encuentra en un nivel aún incipiente de conocimiento acumulado –en relación a otras modalidades educativas o procesos pedagógicos- lo que hace absolutamente necesario promover investigaciones y sistematizaciones sobre ellas.

Cerramos este capítulo el 2021 cuando Chile enfrenta un periodo marcado por la Pandemia post-pandemia COVID19, las consecuencias del estallido social del año 2019, el debate por una nueva Constitución, un periodo de elección de casi todas las autoridades políticas del país, la emergencia de la enseñanza y

el trabajo virtual y la incertidumbre ante las nuevas Bases Curriculares de EPJA. No es poco. Es un tiempo para enfrentar de modo distinto el presente y el futuro, con más participación, creatividad, confianza en los actores, cooperación y diálogo, nuevos modos de financiamiento basal y no por subvención, educación permanente en las modalidades y territorios. Es necesario investigar las experiencias que parecen o se consideran exitosas para aprender de ellas, masificarlas, institucionalizarlas y sustentar los cambios en sus buenas políticas y prácticas.

Pero ello implica cambiar el enfoque de la educación y la EPJA, hacia el aseguramiento del derecho a la educación de todos y todas con inclusión, diversidad, variedad y calidad, a lo largo de toda la vida; con un estado comprometido con las comunidades, actores y territorios; con la participación activa, auto-gestionada, autónoma, de organizaciones gremiales y técnicas de cooperación docente y directiva, con financiamiento que asegure condiciones pedagógicas a la gestión. En ello las Redes Pedagógicas EPJA tienen mucho que enseñar, aportar y actualizarse a los desafíos de los tiempos presentes y futuros.

REFERENCIAS

- ACTITUD LAB. (2018). *Ninis en Chile*. Santiago: Actitud lab.
- Avalos, B. (1999) Desarrollo Docente en el Contexto de la Institución Escolar. Los MICROCENTROS RURALES Y LOS GRUPOS PROFESIONALES DE TRABAJO EN CHILE. Material de apoyo para la Conferencia “Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño” San José, Costa Rica, 28 – 30 junio de 1999.
- Castells, M. (2006). La Nueva Comunicación. In: Castells, Manuel et al. (2006). *La Nueva Comunicación*. Santiago: Edi-

- torial Aún Creemos en los Sueños. Selección de Artículos de Le Monde Diplomatique, pp.7-14.
- Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Jakku-Shivonen R., y Niemi, H. (2011). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Madrid: Kaleida y Gobierno de España, Ministerio de Educación.
- Letelier-Gálvez, M. E. (2019). Educación de Personas Jóvenes y Adultas: hacia una mayor justicia educativa. *Revista Saberes Educativos* N° 3, 03-24.
- Lovisoló, H. (1990). *Educação Popular: Maioridade e Conciliação*. El Salvador: OEA/UFBA/EGBA.
- MINEDUC (2017). Informe de Seguimiento de Programas Sociales. Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) (cierre al 31-diciembre-2017) Santiago: Ministerio de Educación. Subsecretaría de Educación: División de Educación General.
- OCDE (2021). *Estudios Económicos de la OCDE CHILE. Resumen ejecutivo*. Santiago: OCDE.
- Ramírez, M. y Hernández, O. (2014). *La investigación formativa. Retos y experiencias en la profesionalización docente*. San Luis de Potosí: Benemérita y Centenaria, Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
- Santibañez R., E. y Álvarez S., C. (1996). *Sistematización y Producción de Conocimiento para la Acción*. Santiago: CIDE.
- Williamson, G. e Hidalgo, C. (2015). Flexibilidad curricular en la implementación de proyectos de investigación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El caso de NEPSO Chile. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación* N° 2, Volumen 15, Mayo-Agosto, pp. 1-21.
- Williamson, G. y Pérez, I. (2011). *Una experiencia de perfeccionamiento con profesores(as) de educación de adultos*. Temuco: Universidad de La Frontera/Departamento de Educación / Línea de Educación de Adultos, Instituto Paulo Freire.

- Williamson, G. [Organizador] González, J., Bahamondes, J., et al. (2008). *Comunidades Autogestionadas de Aprendizaje. Una propuesta de Cooperación Docente para la Transformación de la Educación de Adultos*. Temuco: Universidad de La Frontera, Ministerio de Educación, Instituto Paulo Freire, Programa Chilecalifica.
- Williamson, G. (1999). Profesores Rurales, Organización y Reflexión Pedagógica. En: *Revista Docencia N° 7*, Colegio de Profesores de Chile. Año 3. Santiago, pp. 50-55.

**LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LAS
REPRESENTACIONES SOCIALES DE JÓVENES Y
ADULTOS PARTICIPANTES EN LA MODALIDAD
FLEXIBLE**

VIVIAN ASTUDILLO CÁRCAMO

El presente texto se basa en un proyecto de investigación cualitativa, ejecutado en la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso, Chile, en el año 2018.

En este contexto se trazó el objetivo general: Analizar las representaciones sociales de la evaluación, construidas desde la infancia en sus trayectorias de vida escolar tradicional; además, sobre el proceso de aprendizaje que las personas jóvenes y adultas vivenciaron en el proceso formativo del Programa de Nivelación de Estudios, referidas a las clases realizadas por los docentes, según al Plan de Estudios respectivo. Los docentes realizaron las actividades y evaluaciones formativas que permitieron a los estudiantes, por un lado, apropiarse de los contenidos y conocer el tipo de evaluación estandarizada y, por otro, desarrollar y fortalecer la autoestima y autonomía para el aprendizaje de los jóvenes y adultos, incluyendo la experiencia de vivir la situación de prueba o examen. En síntesis, es en estos tres ámbitos que se intentará develar las representaciones sociales que emergen de la situación de evaluación a nivel general, el proceso formativo y de la prueba o examen en sí mismo.

Como se enuncia en el párrafo anterior, esta investigación es de carácter cualitativo y su estudio es interpretativo; se aplicó la metodología de investigación de la teoría de las Representaciones

Sociales, considerando para este efecto los elementos estructurales que componen las representaciones sociales: actitudes, información y campo representacional (Perera, 2003).

El texto se compone de cinco apartados. El primero da a conocer el planteamiento del problema junto al objetivo general y objetivos específicos; el segundo, presenta la conceptualización, el tercero describe la metodología de la investigación, continúa el cuarto con la presentación del análisis e interpretación de los resultados, estableciendo una narrativa facilitada por las unidades de análisis, “citas”, que respondieron a dos dimensiones de las representaciones sociales: “actitudes” e “información”, finalizando con el quinto apartado en que se dio respuesta a las preguntas de investigación.

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (CEPAL, 2015) incluyen: erradicación de la pobreza; educación de calidad; igualdad de género; trabajo decente y crecimiento económico y reducción de las desigualdades. Una de las estrategias de impacto que aportan al logro de éstos son los años de escolaridad y las oportunidades para su cobertura y facilitación inclusiva.

Es aquí donde toma relevancia la Educación de Jóvenes y Adultos en la Modalidad Flexible, como una alternativa del sistema educativo formal en el currículum nacional de Chile, a través del Decreto Supremo 211 del año 2009 del Ministerio de Educación de Chile, declara la aprobación de un Programa Especial de Nivelación de Estudios para Educación Básica y Media para Adultos sin escolaridad básica y media incompleta, para que “adquieran, desarrollen y reorienten sus competencias personales, sociales y culturales, a fin de facilitarles su inserción y participación eficiente y responsable en los procesos de cambio, en el marco de los valores que sustentan a la sociedad chilena” (MINEDUC, 2009, p. 2).

Como principio orientador, el contexto es relevante en el enfoque de competencias, pues es el escenario donde los conocimientos se aplican, verifican y cobran sentido (MINEDUC, 2010) y también la evaluación del desempeño es la concreción del diseño de evaluación, que consiste en la intersección entre los conocimientos y las habilidades, por tanto, el desempeño exige el desarrollo de habilidades para el aprendizaje de los conocimientos del currículum.

En consecuencia, para la Modalidad Flexible el enfoque de competencias evalúa la apropiación y manejo de información de conocimientos y habilidades en relación con las situaciones de la vida cotidiana y consideración de las experiencias de vida con un sentido integrador, dado que requiere que las personas evaluadas apliquen sus aprendizajes adquiridos en diferentes áreas.

La Educación de Adultos es reconocida como una Modalidad Educativa a través de la Ley General de Educación del año 2009, Artículo 24.; además, mediante la Ley 19.876 (MINEDUC, 2003) que estableció la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Media, la Modalidad Flexible dirigida a personas jóvenes y adultas que por diversos motivos no han terminado los 12 años de escolaridad, viene a ser una Política Educativa que posibilita dar cumplimiento a los acuerdos que Chile ha suscrito en las instancias internacionales como la CONFINTEAS, organizadas por la UNESCO.

Respecto a la estrategia de aprobación en la Modalidad Flexible para certificar niveles de educación básica y educación media, ésta es a través de la rendición de pruebas estandarizadas de todos sectores de aprendizaje (asignaturas), previo proceso formativo mediante de clases presenciales¹. Los exámenes o pruebas estandarizadas son elaborados por el Ministerio de Educación de Chile y una Entidad Examinadora es la responsable de realizar los

1. El año 2020, por la Pandemia, se realizaron las clases de manera remota, instancias de grandes desafíos y aprendizajes para todos los actores involucrados en el proceso formativo.

exámenes de forma presencial en un espacio adecuado y que está normado bajo el decreto supremo antes mencionado.

Con el propósito de certificar los estudiantes la promoción de nivel, la normativa contempla que los exámenes se pueden rendir en tres oportunidades, según el plan de estudios (Art. 2 Decreto 211/2009). Este proceso de examinación, incluye un período de reforzamiento a cargo de la entidad ejecutora, de acuerdo a los resultados de la evaluación estandarizada, la cual se trabaja con una “Hoja de Resultados” de cada estudiante y el instrumento del Ministerio de Educación, llamado “Informe de Tareas” de cada Sector de Aprendizaje, indicando todos los objetivos de evaluación que se aplicaron en el examen, es decir, informa la habilidad y el contenido con el que se formula el ítems o pregunta de la prueba o examen.

No obstante, la estrategia de Evaluación del Programa, puede ser objeto de análisis, porque son bajos los resultados de aprobación en la primera oportunidad de examinación. Según el Resumen Ejecutivo MINEDUC en el contexto de su presentación a la Dirección de Presupuestos (MINEDUC, 2016), en su análisis del Programa Modalidad Flexible, específicamente en el 2015 los resultados de aprobación de nivel y promoción alcanzaron el 54,37% en Enseñanza Básica y un 29,61% en Enseñanza Media. Estos resultados de aprobación a nivel nacional y regional son insuficientes.

La evaluación es un constructo social que puede ser visibilizado de manera confiable y válida, beneficiando a algunos y perjudicando a otros (Santos Guerra, 1996). ¿Qué ocurre si el evaluar se centra en medir sólo las dimensiones del saber y el hacer, considerado que cada persona es compleja en sí misma y que perteneciente a un grupo releva su cultura, diversidad y subjetividad?

Es posible analizar la experiencia de los estudiantes que se involucran en el proceso de formativo y de evaluación a partir de sus representaciones sociales, aportando a la discusión sobre el

real propósito de la evaluación en el contexto del Programa de Nivelación de Estudios Modalidad Flexible.

En consecuencia, la pregunta de investigación que surge a partir del planteamiento del problema es: ¿Cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes jóvenes y adultos sobre evaluación educativa antes y después del proceso formativo del Programa de Nivelación de Estudios, Modalidad Flexible el ejecutado por Universidad de Playa Ancha en el año 2018? Y de esta pregunta se desprenden tres componentes. El primero es la “evaluación a nivel a general”, entendida como la evaluación tradicional que traspasa generaciones y trayectorias de vida del estudiante joven o adultos del Programa de Nivelación; el segundo, es “el proceso formativo” referido a las clases realizadas por los docentes de cada sector de aprendizaje, dos veces a la semana para enseñanza de Educación Básica y Media; y el tercer componente es “La situación de prueba o examen en particular”, vinculado a la experiencia de realizar la prueba en forma presencial, sin los docentes que participaron del proceso formativo, sino con los de la Entidad Examinadora. Las preguntas emanadas de estos tres componentes descritos son:

1. ¿Cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes que participan en el Programa de Nivelación de Estudios, Modalidad Flexible de la **evaluación a nivel general** en cuanto a actitud, información y campo representacional?
2. ¿Cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes que participan en el Programa de Nivelación de Estudios, Modalidad Flexible del **proceso formativo** en cuanto a actitud, información y campo representacional?
3. ¿Cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes que participan en el Programa de Nivelación de Estudios, Modalidad Flexible en **situación de prueba** cuanto a actitud, información y campo representacional?

Descritas las preguntas, se estableció el Objetivo General: “Analizar las representaciones sociales de los estudiantes jóvenes y adultos sobre evaluación educativa antes y después del proceso formativo del Programa de Nivelación de Estudios, Modalidad Flexible ejecutado por Universidad de Playa Ancha, año 2018” y los siguientes Objetivos Específicos:

1. Interpretar las representaciones sociales de los estudiantes jóvenes y adultos que participan en el Programa de Nivelación de Estudios, Modalidad Flexible, de la **evaluación a nivel general**, en cuanto a actitud, información y campo representacional.
2. Interpretar las representaciones sociales de los estudiantes jóvenes y adultos que participan en el Programa de Nivelación de Estudios, Modalidad Flexible del **proceso formativo** en cuanto a actitud, información y campo representacional.
3. Interpretar las representaciones sociales de los estudiantes jóvenes y adultos que participan en el Programa de Nivelación de Estudios, Modalidad Flexible **en situación de prueba**, en cuanto a actitud, información y campo representacional.

2. CONCEPTUALIZACIÓN

2.1. EDUCACIÓN DE ADULTOS

El primer concepto que enmarca esta investigación es el de “Educación de Adultos desde la perspectiva de la UNESCO, definida como desarrollo de aptitudes, enriquecimiento de conocimientos y evolución de las actitudes o comportamiento, que permiten mejorar sus competencias técnicas o profesional, su enriquecimiento integral y participación en el desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. Considerando para aquello,

“los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional” y debiendo ser integrada en un “proyecto global”, es decir, en una Educación Permanente”, encaminado a reestructurar el sistema educativo existente y a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo, en ese proyecto, el sujeto es el agente de su propia educación, por medio de la interacción de sus acciones y de su reflexión. La educación permanente debe contemplar los procesos educativos que siguen a lo largo de la vida los niños, los jóvenes y los adultos, más todas las ramas del saber, todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse a través de todos los medios, de forma contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad (Asamblea General, Nairobi, 1976).

La Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, define educación de adultos por conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no formal, de personas consideradas por su entorno social como adultas, reorientan sus capacidades para atender a sus propias necesidades y las de la sociedad, además enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales (CONFINTEA V, Hamburgo, 1997).

La Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, en el Marco de acción de Belém, define tres esferas fundamentales de aprendizaje y competencias: alfabetización y competencias básicas; educación permanente y competencias profesionales; y educación comunitaria, popular o liberal. Estas esferas deben estar relacionadas transversalmente bajo cinco ámbitos de acción: gobernanza; financiación; participación; inclusión y equidad; y calidad (CONFINTEA VI, Belém, 2009).

2.2. EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DE POLÍTICA EDUCATIVA

En el año 2010, el Ministerio de Educación propone el enfoque

de evaluación por competencias para el Sistema Nacional de Evaluación y Certificación de Estudios, orientada a la Educación de Adultos. Este enfoque se basa en una visión integral de competencia, pero pese a esos lineamientos, su puesta en práctica persiste en focalizar la medición de los aprendizajes conceptuales y procedimentales, generando un desafío para las Entidades Ejecutoras del Programa de Nivelación de Estudios Modalidad Flexible, dado que deben aplicar una propuesta educativa que garantice aprendizajes ajustados al desarrollo de competencia que permita satisfacer las exigencias del mundo actual. Álvarez (2012) afirma:

“Paradójicamente cabe esperar de la evaluación esa función transformadora: sin cambio en las prácticas de evaluación no es posible el cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje que proclaman las reformas. Sin cambio en las formas de practicar la evaluación no es posible la innovación, y menos, la transformación” (p. 148).

2.3. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Las representaciones sociales es un modelo de conocimiento que a diferencia del conocimiento científico nace de las relaciones comunicativas y situacionales que construyen las personas de forma individual y/o colectiva en la vida cotidiana. Es lo que se define como el “sentido común”, “una modalidad particular de conocimientos, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” y “es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a cuales los hombres hacen inteligibles la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambio, lideran los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979).

En otras palabras, las representaciones sociales es conocimiento construido a partir de las relaciones comunicativas cotidianas de intercambio entre las personas y que les permiten

entender la realidad física y natural a partir de la estructura cognitiva mediada por lo social.

Las representaciones sociales son estructuras simbólicas cuya función es darle sentido a la realidad, definir y orientar los comportamientos de las personas y que se transmiten de generación en generación, mediante el proceso de socialización. Moscovici establece la noción sobre la forma como las personas aprenden los acontecimientos de la vida cotidiana, las características del ambiente, las informaciones que en él circulan y las maneras cómo identifican a las personas de su entorno cercano o distante, hacen presente en la mente, por medio de signos, “una cosa”, “teorías o ramas del conocimiento”.

Para Moscovici, la realidad se percibe desde la vida cotidiana, dado que el contenido es información y conocimiento. La persona tiene un nivel de conciencia mayor, debido a la interacción e intercambio cuando establece relación con los otros. Es decir, no responde a la sociedad tradicional en que la información está controlada, sino a la sociedad moderna que vela por la libertad y acceso a la información.

Según Jodelet (1984), las Representaciones Sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Si es sobre algo y de alguien es una interpretación del sujeto inserto en un contexto determinado y constituye una simbolización del objeto representado. Además, es una forma de conocimiento social de acuerdo a las siguientes características: es socialmente elaborada y compartida; su propósito es organización de la información del ambiente (material, social o ideal) y de orientación de los comportamientos y las comunicaciones; su misión es establecer una visión de la realidad común a un conjunto social o cultural dado.

Las representaciones sociales como sistemas de valores para establecer un orden y poder comunicarse e interactuar socialmente a través de códigos, en ese interactuar de intercambio,

pueden nombrar, clasificar, categorizar, evaluar y criticar aspectos de la realidad y del mundo que les rodea, a partir de lo histórico colectivo e individual.

También los psicólogos sociales latinoamericanos consideran adecuado y útil el modelo de las representaciones sociales para indagar fenómenos de opresión y “desenmascarar la ideología dominante e impuesta en forma de sentido común” (Mora, 2002).

Denise Jodelet establece una relación de la teoría de las representaciones sociales con el campo de la educación, y lo define como forma específica de conocimiento ordinario, de sentido común. Se construye y comparte al interior de relaciones comunicativas al interior de un grupo. Esta forma de conocimiento tiene una raíz y un objeto práctico. Ante el cambio y desarrollo de la educación, la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici es importante, pertinente y depende de la comunicación social intersubjetiva y el espacio público. Contribuye a construir y mantener una visión común del grupo social. Es una forma de leer el mundo en el que vive el sujeto, decodificar su entorno social, clasificarlos e interpretar su conducta. En sentido más amplio designa una forma de pensamiento social.

Una de sus principales elaboraciones tiene relación la forma en que los sujetos sociales aprenden los acontecimientos de la vida diaria, las características de medio ambiente, las informaciones que en él circulan y el conocimiento espontáneo, ingenuo o de sentido común por oposición el conocimiento científico.

2.3.1. FUNCIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

2.3.1.1. FUNCIÓN DEL SABER

Las representaciones sociales en el sentido de conocimiento científico vulgarizado, tienen funciones declarativas, instrumentales y explicativas. Permite comprender y explicar la realidad y a los actores sociales permite adquirir nuevos conocimientos e integrarlos, de modo asimilable y comprensible para ellos, coherente con

sus esquemas cognitivos y valores. Además, permite el intercambio social, la transmisión y difusión del saber ingenuo (Abric, 2001).

2.3.1.2. FUNCIÓN IDENTITARIA

Las representaciones participan en la definición de la identidad y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos. Sitúa a los individuos y los grupos en el contexto social, permitiendo la elaboración de una identidad social y personal compatible con el sistema de normas y valores social e históricamente determinados.

2.3.1.3. FUNCIÓN DE ORIENTACIÓN

Las representaciones guían los comportamientos y las prácticas. Intervienen directamente en la definición de un propósito de una situación, determinando a priori el tipo de relación pertinente al sujeto. Permite acciones proactivas, de selección de información e interpretación de la realidad; además, define lo que es lícito y tolerable en un contexto social dado.

2.3.1.4. FUNCIÓN JUSTIFICATORIA

Las representaciones permiten a posteriori justificar un comportamiento o toma de posición, explicar una acción o conducta asumida por los participantes de una situación.

2.3.2. ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

La representación social es una unidad funcional estructurada compuesta por formaciones subjetivas. El primer elemento es la actitud, definida como dimensión afectiva que le da un sello de carácter dinámico a la representación y dirige el comportamiento hacia el objeto de la representación proveyendo de reacciones

emocionales de diversa intensidad y dirección. Los elementos afectivos son de importancia trascendental en la constitución de toda representación, pues forma o modifica una determinada representación de un objeto (Perera, 2003).

El segundo elemento es la información. Es el conocimiento en torno al objeto de representación dentro de un grupo social, además, que influye tanto cercanía o distancia de los grupos en cuanto al objeto representado y genera prácticas sociales en torno al objeto representado (Perera, 2003).

El tercer y último elemento es el Campo de Representación. La teoría sugiere la idea de “modelo”, es el orden y jerarquía que toman los contenidos representacionales y son organizado en una estructura funcional determinada. Esta dimensión es construida por el investigador a partir del estudio de las actitudes y la información (Perera, 2003).

3. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación abordado fue cualitativo porque se deseaba conocer la subjetividad de los alumnos que conformaban un grupo social viviendo una experiencia común, en el contexto de sus trayectorias educativas, específicamente vinculados a la evaluación. El tipo de estudio fue interpretativo a fin de interpretar las representaciones sociales de los alumnos del Programa de Nivelación de estudios, respecto del sistema de evaluación.

A través del análisis de sus declaraciones de la entrevista semiestructurada y levantamiento de categorías de “ideas”, contenidos compartidos y comunes, producto de interacciones, se identificaron de las estructuras que conforman las representaciones sociales; la actitud e información, determinando el esquema representacional que permitirá dar respuesta a los supuestos planteados en la pregunta de investigación.

3.1. ETAPAS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La Universidad de Playa Ancha, desde el año 2014, es entidad ejecutora del programa de nivelación de estudios, modalidad flexible. Los jóvenes y adultos que han participado en el rol de estudiantes, han vivenciado un proceso de 5 a 9 meses de clases, para nivelar sus estudios básicos y medios. El promedio de aprobación a la fecha ha sido de 57,5%.

Posterior al planteamiento del problema, la definición del grupo de estudio y la determinación del tipo de investigación y se consideró la entrevista semiestructurada, herramienta que establece una relación dialógica con el entrevistado sin incidir en el tiempo de respuesta (Redón, p. 109).

Se invitó de forma presencial e individualmente a siete estudiantes del Programa de nivelación de estudios a participar en la investigación, dándoles a conocer el propósito de la Investigación y se le solicitó a cada uno de ellos, autorización para grabar la entrevista y una carta de consentimiento informado (Rapley, p. 49). Se programaron las entrevistas con los estudiantes, fijando el horario y las dependencias de la Universidad de Playa Ancha. Todas se realizaron en una sala pequeña con buena ventilación e iluminación.

Los entrevistados fueron cinco mujeres con un promedio de edad 45 años y dos hombres cuya edad promedio es 57 años, todos de la promoción del año 2017, quienes rindieron exámenes en la primera, segunda y/o tercera oportunidad, aprobando los niveles respectivos.

3.2. MÉTODO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Las siete entrevistas fueron transcritas en formato Word. Se pasaron las transcripciones a una planilla Excel. Se analizaron los datos identificando declaraciones (citas) de los entrevistados, para posteriormente clasificarlas de acuerdo a los elementos es-

tructurales de las representaciones sociales: “actitud” e “información”. Posteriormente se clasifican de acuerdo las tres temáticas conforman las preguntas: Evaluación general, Contexto programa formativo y Situación particular o experiencia de calificación para aprobación de nivel. Se establece en la discusión la respuesta a la pregunta general y las específicas, identificando la recursividad del conocimiento, es decir, lo que quedaría por seguir investigando, clave de la Metodología Cualitativa.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El método de interpretación de la información se basa en análisis de contenido de las entrevistas transcritas.

4.1. ACTITUD RESPECTO DE LA EVALUACIÓN EN GENERAL

La representación social de los estudiantes sobre evaluación, sería la certificación que les permitiría el desarrollo la capacidad para enfrentar desafíos, obtener logros y fortalecer la autonomía personal. La evaluación estaría siendo concebida por el estudiante como un desafío el proceso de aprendizaje que generaría altas expectativas de superación y desarrollo personal como producto en la obtención de una certificación. El estudiante reconoce que está situado en un sistema que lo está evaluando y le otorga una connotación valiosa, en la medida que va obteniendo logros.

I6: *“¡Ah! A mí me significa mucho, porque esto... me sirve a mí como persona, de demostrarme que soy capaz de hacerlo, me dan las fuerzas también y la confianza en mí misma que sí fui capaz de poder lograr lo que yo por tantos años quise hacer y no me atreví, y ahora ya tuve”* (Mujer, 43).

4.2. INFORMACIÓN RESPECTO DE LA EVALUACIÓN EN GENERAL

La información que tienen los estudiantes sobre la evaluación en general, correspondería a una instancia para demostrar que la información de los contenidos se acumula en la memoria y destacan la dificultad para retenerla por largo tiempo y que se comprueba a través de una prueba, otorgando valor a la información que arroja la evaluación para asumir cambios de comportamientos.

I4: *“aquí hay que retener mucha información por un largo período de tiempo para después llegar a dar una prueba y eso es lo que cuesta muchas veces, retener ese tipo... ese tipo de información”* (Hombre, 45 años).

4.3. ACTITUDES EN EL CONTEXTO DEL PROCESO FORMATIVO.

Estas representaciones sociales conformarían un conocimiento socialmente elaborado y compartido, constituido a partir de sus experiencias, informaciones y modelos de pensamiento (Jodelet, 1986) a través de la comunicación social. En este contexto, son las experiencias vitales de los estudiantes, el conocimiento adquirido de las experiencias de vida, la interacción social entre ellos y la relación con los docentes, más el conocimientos disciplinar de los Sectores de Aprendizajes (asignaturas), que generarían en los estudiantes representaciones sociales respecto de la disposición hacia el aprendizaje, percepción respecto a la evaluación final (prueba) y a sus posibles formas de pensar en relación con las personas, con las cosas y con las situaciones, específicamente con la necesidad de aprender, perder el miedo y enfrentar desafíos. Para comprender la información, el estudiante requerirá organizar el tiempo cotidiano y compatibilizar el tiempo laboral y educativo, esto generaría el ambiente propicio para participar y aprender.

I5: ... *“pero ahora que estoy acá, es tanta la necesidad de aprender y más, que la verdad que buenísimo, no se me ha hecho tan complicado, tampoco tan fácil, pero pensé que iba a ser, para mí, por la edad, iba a ser un poquito más, más difícil, por eso tal vez no me atrevía, no me atreví antes a estudiar, el miedo, la edad, la memoria, que ya no es cuando uno es joven...”*

4.4. INFORMACIÓN EN EL CONTEXTO DEL PROCESO FORMATIVO

Las representaciones sociales, respecto de qué se conoce, cómo conoce y a través de qué contextos, ya sean cotidianos y/o formales o educativos (Jodelet), estarían en directa relación con las vivencias del sujeto. Por ejemplo, en el análisis de dos declaraciones, habría dos representaciones diferentes, relacionadas con la elaboración social del conocimiento y compartido en el contexto del proceso formativo nivelación de estudios y que sería a partir de la valoración de un nuevo saber disciplinar, si fuese información o conocimiento. Si fuese información sería para retenerla en la memoria y que esté al servicio de un objetivo práctico, como rendir una prueba estandarizada. Si fuese conocimiento implicaría un cambio de actitud, como por ejemplo relevar la importancia del “calentamiento global”. No obstante, la información que los alumnos obtienen de la evaluación en el proceso formativo, sería independiente de las disciplinas.

Jodelet nos plantea que el conocimiento es constituido de forma social y compartido mediante nuevas experiencias, de las informaciones y los modelos de pensamientos que recibimos y transmitimos, mediante la tradición, la educación y la comunicación social.

Los alumnos reconocerían que a través de los sectores de aprendizaje obtendrían información, como consecuencia de la evaluación y si su apropiación fuese significativa y contextualizada, modificaría la percepción de la realidad; por tanto, habría un cambio de actitud hacia el objeto de conocimiento, en este caso,

la evaluación como proceso de aprendizaje y generadora de posibles cambios de actitud.

I1: “...voy entendiendo cosas como el calentamiento global que antes para mi era una ignorancia, porque no decirlo, me hablaban del calentamiento global y yo callaba porque no sabía que contestar ...”

La preparación para rendir una evaluación, tanto en el proceso como al término de éste, cercano a la fecha del examen, requería de una forma de apropiación de la información, que sería mediante repaso y cuestionario para de retenerla en la memoria, por tanto, habría una descripción de la evaluación que comprendería un plan o forma de estudio, lo implica la participación del estudiante, comprometiéndose por estudiar y aprender.

I4: “...es muy importante que uno también ponga de su parte porque o si no esto no funciona, porque yo creo que personalmente va por ahí el tema, o sea, digamos que un 50 y 50 porque o si no esto no funcionaria.”

4.5. ACTITUD EN SITUACIÓN DE PRUEBA O EXPERIENCIA DE CALIFICACIÓN PARA APROBACIÓN DE NIVEL

La representación social se produce respecto a una situación y del objeto representado, es decir, el contexto educativo y la prueba o examen, lo que genera identidad de grupo en los estudiantes, dado que se identifican por su posición de estar en un espacio físico y temporal para estudiar (Abric, 1994).

“... yo observo entre mis compañeros, que todos digamos están pendientes siempre porque nosotros entre alumnos siempre estamos, ehhh nunca peleando, nunca criticándonos”, (Mujer, 68 años).

4.6. INFORMACIÓN EN SITUACIÓN PARTICULAR DEL EXAMEN O EXPERIENCIA DE CALIFICACIÓN PARA APROBACIÓN DE NIVEL

La representación social respecto de la información en situación de prueba, el alumno identifica la estructura del instrumento y planea una forma de responder, se apropia de una realidad externa mediante la relación “proceso y producto como elaboración psicológica y social de lo real” (Jodelet, 1985, p. 474), es decir los dispone a reconocer el propósito de la evaluación (aprobar el nivel) y están dispuestos a realizar más de una vez las pruebas y aceptar apoyo, conocer el mecanismo para responder la prueba y confirmar lo aprendido. Por tanto, lo asocian con aprendizaje.

I4 “...este año, voy a leer la prueba, leer las respuestas, o sea,... leer todas las preguntas e ir respondiendo lo que realmente sé, e ir dejando para el final lo que tenga duda o lo que realmente no sé, para así perder el menor tiempo posible”.

Esta comprensión les permitiría explicar los hechos y las ideas que emanan de nuestro universo de vida (Jodelet, 1984, p. 473), es asociar contenidos de la prueba con lo aprendidos en clases, sería una representación social definida como conocimiento práctico construido socialmente respecto de una realidad común, en este caso, las clases semanales.

Las representaciones sociales sobre la forma de responder una prueba sería un conocimiento adquirido de tipo procedimental y a su vez una forma de aprendizaje cognitivo de las habilidades socio-afectivas requeridas en el período escolar de la niñez, adolescencia y/o adultez. Además de acuerdo a la disposición emocional del estudiante, éste podría responder de forma eficaz en un tiempo determinado de acuerdo a las habilidades desarrolladas.

I5: “...cuando yo voy a contestar una pregunta, analizo bien pri... no es que llegar y ts ts, como que, como que mi cerebro empieza, una maquina ahí, y empieza a procesar, porque si es lenguaje, tengo que pensar lenguaje, la pregunta que me están haciendo, como responder y analizar cómo, com... lo que hicimos en clases...”

A nivel específico, la representación social del saber matemático ha sido adquirida a lo largo de las experiencias de vida, conocido como conocimiento espontáneo, ingenuo o de sentido común (Moscovici, 1967) y se opondría a una forma de aprendizaje mediante modelamiento matemático que aspira a desarrollar un pensamiento científico. El conocimiento de la matemática es reconocido por los estudiantes como difícil y su no apropiación se pone evidencia en la prueba o examen.

I2: “...en matemática, por ejemplo, aparecían algunos análisis ... de lectura que aparece en los alimentos, ya que tiene que ver con las calorías no cierto, con el momento actual que vive el país, donde se combate la obesidad ¿ya?, y el mensaje que traen los productos ¿ya?, uno tiene que saber interpretarlos ¿ya?”

5. RESULTADOS Y SÍNTESIS

A continuación, se dan a conocer algunas ideas centrales de acuerdo a las representaciones sociales identificadas y analizadas en el apartado anterior que dan respuestas a las preguntas investigación.

En cuanto a la representaciones social de la “evaluación a nivel general”, la actitud e información, se manifiestan en las emociones que conforman parte de las actitudes, sintiendo en la situación de prueba, o examen, ansiedad, miedos, preocupaciones y sensaciones de dolor, pero también de tranquilidad y calma. Jodelet nos señala que las representaciones son de alguien y

tienen una función expresiva, en este caso emerge la subjetividad del grupo situado en el contexto formativo, la prueba contextualizada en un entorno social, como es en el proceso educativo, la relación entre pares y entorno material: infraestructura, recursos de financiación e insumos, todo esto articulado a sus intereses, emociones y funcionamiento cognitivo.

Respecto a la “información”, la representación social de la “situación de prueba”, los estudiantes identificarían la importancia de la memoria para evocar los contenidos de una prueba, permitiendo la reflexión y posibles cambios en la práctica o comportamientos, tanto en el rol de estudiante como ciudadano. En cuanto a la forma de responder la prueba estandarizada, este sería un conocimiento procedimental reproductivo adquirido en la experiencia educativa del período escolar en la niñez, adolescencia y/o adultez. Además, los contextos que enmarcan las preguntas (estímulo) de la prueba, sitúan el contenido con acciones de la vida cotidiana y las experiencias de vida sería el conocimiento espontáneo de sentido común, sin embargo, a través del proceso formativo se desarrollan de habilidades cognitivas superiores, que permiten su construcción y apropiación de un saber científico, más las habilidades para responder la prueba y la disposición emocional que permitirían al estudiante responder de forma eficaz en un tiempo determinado.

Es necesario destacar que probablemente en la edad adulta, la persona es capaz de relacionar los contenidos enseñados y considerados en la prueba con temas de la vida cotidiana, con esta idea se podría confirmar que los saberes adquiridos desde la experiencia de vida, fueron y serían orientadores para situar al sujeto en diversos contextos, pero quizás sin tener conciencia de que esos conocimientos propios de la realidad externa (Jodelet), son para transformar las actitudes de los sujetos a favor de sus potencialidades.

En cuanto a la “información”, la representación social del “contexto formativo”, los estudiantes expresan que la matemática y ciencias son contenidos complejos lo que conlleva a sentir

emociones desagradables, como miedo y frustración. Esto estaría asociado a recuerdos de infancia cargadas con sentimientos y sensaciones de ansiedad y miedo, impactando el autoconcepto y autoestima, como consecuencia de una relación vertical y autoritaria con personas significativas (padres y profesores) y validadas desde el contexto de enseñanza tradicional, pero también de resiliencia, por ejemplo, en las situaciones de prueba del Programa de Nivelación, pues en el contexto formativo, los agentes sociales relevantes para ellos (familia y docentes) en la etapa adulta, aportan a la formación y consideran esta relación como favorable.

Respecto a las representaciones sociales de la “situación de prueba”, la “actitud” e “información”, la evaluación es entendida como certificación, para proyectar continuidad de estudios y obtener logros, pero también la concibe como un desafío con altas expectativas de fortalecimiento de la autonomía y desarrollo personal como proceso y obtención de certificado como producto.

En síntesis, en los estudiantes del Programa de Nivelación Modalidad Flexible, se identifican esquemas emocionales, cognitivos y sociales que se involucran en el proceso de formación y de evaluación desde la infancia hasta la adultez. Conciben la evaluación en ambientes escolares como posibilidad de informar o de reproducir lo aprendido en una situación de prueba y que es creada por el docente. Ven la evaluación como una certificación y que también les dará oportunidad para su desarrollo, por tanto, se confirma que la visión de la evaluación como certificación. Es por esto que se hace necesario explicitar un lenguaje y acciones pedagógicas pertinentes a la evaluación como proceso y producto, en el contexto de nivelar estudios. Además, establecer la reflexión crítica de la práctica pedagógica y verificación del modelo de evaluación por competencias, al cual se adscribe el programa modalidad flexible, con el propósito confirmar en la práctica si es un modelo de instrumentalización para un período de cinco a ocho meses hacia los jóvenes y adultos o se sustenta en un enfoque de desarrollo humano de capacidades.

REFERENCIAS

- Álvarez, B. (2001). Más allá de la retórica y juego de palabras: formar con la evaluación. En: Jarauta, B., Imbernón, F. (Coords.) *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXI*. (pp.148) Madrid: Editorial Morata.
- Abric, J. (1994). *Prácticas Sociales y Representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- CEPAL (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo sostenible de las Naciones Unidas: Una Oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Naciones Unidas.
- Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En: Moscovici, S. (Ed.). *Psicología social II: pensamiento y vida social psicología social y problemas*. Barcelona: Paidós.
- MINEDUC & Clio Dinámica Consulting (2016). Estudio de Caracterización, Percepción y Expectativas de la Población que asiste a Establecimientos Educativos para Personas Jóvenes y Adultas. Santiago. Chile. Recuperado de http://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/11/EPJA_Presentaci%C3%B3n-Resultados-21-11.pdf.
- MINEDUC (2009). La modalidad flexible de nivelación de estudios. Una aproximación a sus principales características y resultados 2003-2009. Chile.
- MINEDUC (2016). Resumen Ejecutivo Evaluación Programas Gubernamentales (EPG). Programa Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Subsecretaría de Educación Ministerio de Educación Para la Dirección de Presupuesto (DIPRES). Santiago, Chile. Disponible en: <http://www.dipres.gob.cl/597/w3-propertyvalue-23076.html>.
- MINEDUC (07 de mayo del 2003). Ley 19.876 que establece la Obligatoriedad y Gratuidad de la Educación Media. Chile. Disponible en: <http://bcn.cl/1vc1b>.
- MINEDUC (17 de agosto del 2009). Ley 20.370 que establece la

- Ley General de Educación. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- MINEDUC; SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN (2009). Decreto Supremo 211. Modifica decreto N° 131, de 2003, que modificó y fijó el texto refundido del decreto N° 683, de 2000, en la forma que señala, y fija nuevo texto refundido. Chile. Disponible en: <http://bcn.cl/1wg3j> .
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Athenea digital. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Moscovici, S. (1985), *Psicología Social II*. Barcelona, España: Paidós.
- Perera Pérez, M. P. P. (2003). A propósito de las representaciones sociales : apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. <http://biblioteca.clacso.org.ar/>. http://biblioteca.clacso.org.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_perez_repr_sociales.pdf
- Redón, S. y Angulo, J. (2017). *Investigación Cualitativa en educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Santiago Consultores (2009). Informe de Evaluación en profundidad Programa Chilecalifica del Ministerio de Educación, Economía, y Trabajo y Previsión Social. Santiago, Chile. Recuperado de http://www.dipres.gob.cl/597/articulos-50155_doc_pdf.pdf.
- Sistema Nacional de Evaluación y Certificación de Estudios (2010). Evaluación de aprendizajes desde el enfoque de competencias Una propuesta para Educación de Adultos. Chile: División de Educación General.
- Santos Guerra, M. A. (1996). Evaluar es comprender. De la comprensión técnica a la dimensión crítica. Investigación en la escuela, (30, p. 7). Disponible en *Revista Investigaciones en Educación*, 2005. Vol.5 N.1, Investigaciones en Educación (www.ufro.cl)

- UNESCO (1976). Recomendaciones en torno al Desarrollo de Educación de Adultos, Nairobi, Kenia.
- UNESCO, CONFINTEA V (1997). Educación de las personas adultas y los desafíos del siglo XXI. Hamburgo, Alemania.
- UNESCO, CONFINTEA VI (2009). Vivir y aprender en un futuro viable. El poder del aprendizaje de los adultos. Institute for Lifelong Learning Belém, Brasil.

CIEJA CAMPO LIMPO: UMA ESCOLA À FRENTE DO SEU TEMPO

EDA LUIZ

“Como experiência especificamente humana,
a educação é uma forma de intervenção no mundo.”
Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*, 1997.

Este texto analisa a experiência do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos do Campo Limpo (CIEJA CL), uma proposta que busca aproximar a educação popular de um contexto de educação formal de jovens e adultos. Trata-se de uma escola pública pertencente à Rede Municipal de Educação de São Paulo. Localiza-se no bairro do Capão Redondo, na zona sul de São Paulo, que tinha a população estimada em 268 mil habitantes em 2019, conforme dados da prefeitura de São Paulo.

O CIEJA Campo Limpo tem sua sede em um bairro que é considerado violento por apresentar índices elevados de homicídios relacionados ao tráfico de drogas e violência policial. Os registros relativos à violência colocam o bairro dentre os que têm maior número de homicídios, roubos e também maior número de casos de violência contra a mulher na cidade de São Paulo.

Cerca de 40% das moradias são precárias, a coleta do lixo e o saneamento básico são deficitários. Além disso, a disparidade socioeconômica em relação a outras regiões da cidade é visível, pois os níveis de escolaridade são baixos e inadequados em comparação às exigências atuais do mercado de trabalho. A expectati-

va de vida no bairro chegava a ser 20 vezes menor que a de outros bairros da cidade, como Moema, região que abriga população de elevada renda. Enquanto um habitante de Moema tinha a expectativa de vida de 80 anos em 2018, um morador do Capão Redondo tinha a expectativa de vida de 60 anos (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2019). Em 2020, o Capão Redondo figurava no mapa da desigualdade produzido pela Rede Nossa São Paulo como um dos distritos da cidade que aparecia entre os 10 mais citados por terem os piores índices em um conjunto de indicadores que incluem violência, moradia, transporte, educação, violência contra a mulher e homicídios de jovens, dentre outros (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2020).

Nesse contexto, ao longo de sua história, o CIEJA CL assumiu o papel de promover a igualdade a partir da inclusão de adolescentes, jovens, adultos, idosos e pessoas com necessidades especiais. Buscou atender a todos os desprovidos do acesso à educação básica formal, promovendo a reflexão de como e por que ocorre essa exclusão.

À luz de toda discussão sobre o direito à escolarização dos sujeitos, participação social, valorização do conhecimento popular e alternativas pedagógicas, que promovem a emancipação de sujeitos críticos, em 2000 a escola assumiu a opção pela educação popular como base da proposta político-pedagógica. Com isso, definiu-se que os conteúdos fossem construídos coletivamente e não previamente definidos.

Esse é um grande diferencial dessa proposta pedagógica, pois os elementos da problematização aparecem no decorrer do processo de forma conexas com os sujeitos envolvidos e suas mediações ambientais e sociais, criando uma rede de proteção e de enfrentamento à violência, que possibilita o empoderamento para viverem seu cotidiano de maneira autônoma e cidadã.

1. A CRIAÇÃO DA ESCOLA E A DEFINIÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS PARA O PÚBLICO DO TERRITÓRIO

A Constituição brasileira promulgada em 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, intensificaram o processo de municipalização da educação, possibilitando o surgimento de novos modelos para a educação de jovens e adultos (EJA).

Para mudar o cenário do grande contingente da população periférica migrante, adolescentes, jovens, adultos e idosos que não eram escolarizados ou não tinham concluído a educação básica, em 1998 surgiu o projeto como um Centro de Educação Municipal de Ensino Supletivo (Cemes), em que o aluno estudava por um sistema apostilado a fim de realizar as avaliações periódicas e eliminar disciplinas.

Em 2000, gestores e Secretaria de Educação do município se reuniram para reformular o projeto, que deu origem aos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA).

Conforme Duarte (2019, p. 4):

A reformulação do projeto fez com que a proposta para a educação de jovens e adultos dentro dos CIEJAs propusesse um currículo que correspondesse a demanda da educação de jovens e adultos da cidade, com horários flexíveis, carga horária de aulas de 2h30min, áreas de conhecimento ao invés de disciplinas, interdisciplinaridade, assim como a partir de 2005 adotam o Itinerário Formativo de Informática, com Qualificação Profissional em nível Básico.

No caso do CIEJA Campo Limpo, com a participação da comunidade local, buscou-se construir uma escola “diferente”, que tinha como base a organização de assembleias para encaminhar a tomada de decisões. Houve um fortalecimento da partici-

pação da comunidade intra e extraclasse que permitiu a criação de uma gestão democrática participativa.

2. A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Ao longo dos anos foi se constituindo uma proposta pedagógica alicerçada na educação popular, que tem alguns pilares centrais. Um desses pressupostos é de que a prática educativa deve partir das histórias de vida e saberes dos sujeitos, adquiridos ao longo de sua vida. Esta forma de organizar o processo educativo ganha mais relevância ao se tratar de uma comunidade periférica, pois esses são os espaços que refletem a voz desses sujeitos. Nesses espaços, a expressão da oralidade, por meio do diálogo, confere outra concepção de alfabetização, pois permite a aprendizagem por meio de diferentes linguagens e da atribuição de significados às palavras.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CIEJA CL está comprometido com a emancipação educacional e social do público-alvo por meio da construção de uma rede de proteção e enfrentamento ao racismo, homofobia, machismo, violência e todo tipo de discriminação religiosa, bem como sexual.

O PPP está sustentado nas relações, nas interações e práticas voltadas para o convívio social e exercício da cidadania, uma educação com desafios reais e em que todo conceito teórico é acompanhado de aplicação prática. Os estudantes são convidados o tempo inteiro a uma atitude ativa no seu processo de aprendizagem, sendo agentes críticos de formação mais relevante para si mesmo. Para isso, são realizadas assembleias para a tomada de decisões, atividades permanentes, projetos junto à comunidade, projetos de vida, ações de intervenções nas dificuldades e avaliações formativas com a participação de estudantes e educadores.

A seguir, incluímos alguns dos princípios estruturantes da proposta.

- **EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

Vê o estudante como sujeito da história na comunicação entre educador - educando - educador, numa relação horizontal. O diálogo é essencial para uma educação crítica a serviço da transformação social. A educação coloca-se como um ato político de construção do conhecimento e de criação de uma sociedade mais ética, justa, humana e solidária. Esta concepção está presente nas assembleias de escolha do tema principal a ser estudado, nas decisões compartilhadas sobre o uso de recursos, nos projetos e nas ações individuais e coletivas.

- **EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Visa auxiliar os educandos em seu desenvolvimento como ser humano em todas as suas dimensões. A formação integral e global deve acontecer com a centralidade no estudante, aprendizagem permanente, perspectiva inclusiva e gestão democrática. Inclui a procura ativa por integração da comunidade para a construção coletiva. É essencial ter uma escola com portões abertos. Nesta perspectiva, o CIEJA CL realiza trabalho de pesquisa de campo, propondo aos estudantes caminhadas pelas ruas e vielas do bairro, mapeando todos aqueles que podem se tornar parceiros da proposta educativa.

- **TRABALHO POR PROJETOS**

A aprendizagem baseada na problematização (situação problema real), levantamento de possíveis soluções (conhecimento não formal), intervenção do educador (investigação da realidade), coloca o educando como “produtor de conhecimento”, favorecendo a construção coletiva, a interdisciplinaridade, respeitando os ritmos individuais de aprendizagem.

Os projetos surgem com base em uma escolha coletiva, tendo em vista o tema central. Após a definição do tema geral, meio ambiente, por exemplo, são definidos temas mais específi-

cos em cada uma das dezenas de turmas. Uma turma, por exemplo, em um determinado ano, resolveu discutir a construção do metrô, sua rota, impacto e os efeitos ao meio ambiente com as várias desapropriações realizadas. No trajeto do metrô havia uma única árvore de 120 anos que os estudantes queriam preservar.

Foi feito então um levantamento das possíveis soluções: retirada da árvore, transplante para um parque, mudar a rota do metrô. Tal reflexão resultou em estudos nas áreas de conhecimento: sistemas de medidas em Matemática; plantas e árvores nativas em Ciências; o bairro antes e depois da ocupação em História e as mudanças ocorridas no território em Geografia.

Com base na construção coletiva, o projeto conseguiu tomar a frente na solicitação para que a árvore fosse removida para um parque da região.

- **TUTORIA INDIVIDUAL OU EM GRUPO**

Como sempre é necessário primeiro conhecer melhor os estudantes e suas demandas para desenvolver uma proposta pedagógica, foi criado o Projeto Tutoria, um espaço no qual os estudantes podem trazer tanto seus problemas pessoais, quanto os problemas da comunidade e do entorno que são levantados para reflexão e possíveis ideias de resolução, por meio da mediação e justiça restaurativa.

Para um atendimento integral do aluno necessita-se criar vínculos com alguém (um educador, um companheiro de sala) para poder fortalecer a permanência do estudante nas situações em que ocorrem muitas dificuldades na realização das tarefas, situações de agressividade ou na ajuda de resolução de problemas pessoais ou coletivos.

- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Refere-se ao atendimento de pessoas com deficiência ou necessidades especiais. Sabemos que grande número dessas pessoas são

excluídas da escola regular. Incluir todas e todos aponta para a transformação de uma sociedade equitativa, que vai além do ambiente escolar.

Para realmente incluir temos que atender todos e todas. Para os surdos, a escola possibilita a linguagem de sinais (Libras). Para os cegos, temos materiais em braile, e para as demais necessidades temos especialistas que apoiam a escola. Realizam-se também encontros com as famílias desses estudantes para compreender a melhor forma de fazê-los avançar nos estudos. Por meio do café terapêutico, as famílias são convidadas a debater sobre direitos, trabalho, aposentadoria, cursos, saúde, sexualidade etc., com a presença de especialistas.

• ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO

Nas discussões e escuta de todas e todos, em 2000, para a reformulação do projeto, os estudantes não queriam cadeiras enfileiradas com um atrás do outro. Também não queriam o modelo de aulas de 50 minutos por disciplina. Resolveu-se então ter mesas com 6 participantes, para haver maior integração, e organizar o trabalho por área de conhecimento que reuniam as disciplinas:

Áreas de conhecimento	Disciplinas
Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa
	Língua estrangeira: espanhol, alemão e inglês
Ciências Humanas	História
	Geografia
	Sociologia
Ciências do Pensamento	Ciências
	Filosofia
Estudos lógicos e matemáticos	Matemática
	Artes

O tempo didático passou a ser organizado estabelecendo-se um mês de trabalho para cada uma das áreas de conhecimento. Os estudantes iniciam em uma das áreas, desenvolvem um projeto com ênfase nas disciplinas da área e depois de um mês, após finalizar o projeto, passam para um novo projeto com outra área. Com isso, há um rodízio com quatro projetos no primeiro semestre e quatro no segundo semestre do ano letivo.

Em razão das necessidades dos estudantes, a EJA no CIEJA CL está organizada em quatro módulos anuais para educação básica, três turnos (manhã, tarde, noite) com seis períodos de encontros presenciais de 2 horas e 30 minutos, quatro vezes por semana, nas quatro áreas de conhecimento. E uma vez por semana há o plantão de dúvidas, oficinas e atividades correlatas.

Os plantões de dúvidas são encontros para que os estudantes tirem dúvidas que surjam durante a semana e assim consigam dar prosseguimento ao seu projeto.

São valorizadas também as atividades extraclasse. Os estudantes possuem um diário de bordo para registrarem a aplicação do conhecimento fora da escola (no trabalho, na família, no lazer, na saúde etc.).

Fazem parte também da proposta curricular a realização de atividades permanentes em parceria com a comunidade: encontros com grupos indígenas, étnico-raciais, saraus e outras propostas.

Conforme registrou a reportagem realizada sobre a escola pelo Centro de Referência em Educação Integral (2013) a estrutura curricular mantém:

[...] horários flexíveis nos quais estudantes podem estudar tanto pela manhã quanto à noite. Como muitos estudantes jovens e adultos trabalham, optou-se em um modelo de aulas flexível, levando-se em consideração as dificuldades de tempo desse aluno. O estudante do CIEJA Campo Limpo pode optar em estudar em três turnos, sem perda

de conteúdo, caso ele estude em um dia pela manhã e em outro à noite.

Para iniciar os estudos no CIEJA CL, os estudantes passam por uma avaliação inicial para verificar sua situação de aprendizagem e encaminhamento para o módulo de prosseguimento. Os módulos são anuais, mas não há relação direta com a seriação escolar para crianças e adolescentes, podendo sempre haver mudanças.

Módulos do curso de Educação de Jovens e Adultos no CIEJA Campo Limpo

Ciclo	Módulo	Curso	Duração
I	I	Alfabetização	Anual
	II	Pós-alfabetização	Anual
II	III	Intermediário	Anual
	IV	Final	Anual

• PAPEL DOS EDUCADORES

Os educadores devem ser conscientes de que o trabalho na Educação de Jovens e Adultos exige uma práxis pedagógica diferenciada, na qual cabe a ele invariavelmente um olhar interdisciplinar, interpessoal, uma visão dinâmica de aprendizagem, cuja construção do conhecimento depende da sua permeabilidade. Os conteúdos escolhidos devem ser aqueles que realmente importam para produzir conhecimento capaz de realizar o enfrentamento pessoal e coletivo. É necessário que os educadores acreditem na perspectiva dialética e humanista, enquanto direito fundamental e instrumento para a melhoria da qualidade de vida; para isso, uma vez por semana, há um tempo dedicado à formação do conjunto dos trabalhadores do centro. Sob a coordenação da equipe gestora, os profissionais se organizam em grupos para estudar, refletir sobre temas selecionados, estabelecendo relação com a

prática, dar continuidade aos projetos, para revisitar os mapas conceituais feitos no começo de cada mês com cada turma, que são utilizados pelos educadores para mediar e fazerem alterações nos projetos junto com os estudantes. (Ver Anexo I)

• AVALIAÇÃO

É uma parte importante de todo o processo de ensino-aprendizagem para aferir o processo e oferecer recuperação rapidamente. Acredita-se que o grande desafio para construir novos caminhos é a definição de uma avaliação com critérios de entendimento reflexivos conectados, compartilhados e autonomizados no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação feita no programa é parte do processo e desenvolvida com o caráter formativo, e contribuirá para tornar o estudante responsável, consciente de seus avanços e de suas necessidades, além de favorecer a tomada de decisão do educador, usando o redimensionamento das ações com vistas ao alcance dos direitos e objetivos das aprendizagens.

Estratégias de avaliação desenvolvidas no CIEJA Campo Limpo

Tipo de avaliação	Descrição
Inicial	O público atendido tem 15 anos ou mais, por isso no início é preciso fazer uma avaliação para saber qual é o grau de conhecimento e o que é necessário para prosseguir.
Individual	Autoavaliação feita pelo estudante de seus avanços e dificuldades.
Coletiva	Feita entre os integrantes no período de execução das atividades dos projetos.
Compartilhada	Realizada com a assistente pedagógica, professores e estudantes para analisar quais objetivos foram alcançados.
Síntese	Avaliação sobre os conceitos construídos coletivamente em cada projeto.

- **ARTICULAÇÃO DAS AÇÕES EM PARCERIAS**

Por meio da aproximação da escola com a comunidade é possível estabelecer uma relação de construção de conhecimento recíproco, em ações integradas que visam à melhoria da qualidade do ensino contribuindo no processo de qualificação e na legitimação da prática ensino-aprendizagem, pois a elaboração de estratégias em conjunto instigadas pela realidade faz os educandos levantarem questionamentos, criando situações de desequilíbrio cognitivo.

Portanto, a dinâmica da ação conduzida por este caminho proporciona que se trabalhe em uma perspectiva mais ampla, fornecendo elementos que contribuam na formação crítica do educando, para que em sua formação social não estejam inseridos apenas os conceitos e táticas de sobrevivência social. Aos conflitos sociais das classes menos abastadas, Freire (1988) indica que:

[...] no trabalho de todos os dias, a esperteza estudantil, junto à especificidade do pensamento popular, há uma necessidade prioritária a que chamamos “Atos Inteligentes” de descobrir dificuldades e, dentro destas, encaminhar à superação das dificuldades (Freire, 1988, p. 20).

São trabalhadas questões como a igualdade social, a consciência ambiental, o respeito aos valores sociais, os preconceitos, entre outras temáticas, sempre partindo das atividades planejadas, para que o sujeito possa fazer a sua leitura de mundo, não apenas enxergando o mundo da escola para agora, mas também enxergando a escola a partir do mundo e no mundo, e todas as relações possíveis e/ou passíveis de acontecer.

Na comunidade buscam-se articulações das ações em parcerias, e para que isso ocorra é preciso que todos, todas, escolas e comunidades, reconheçam o espaço, mapeando não só os problemas e necessidades, mas também suas potencialidades e possíveis parceiros para uma agenda coletiva. Pode-se verificar ainda que:

[...] todas as aulas fazem uso do apoio da comunidade, trazendo tanto para escola as discussões e saberes dos moradores e equipamentos, quanto fazendo uso de recursos humanos, físicos e financeiros dispostos no território (Centro de Referências em Educação Integral, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CIEJA Campo Limpo está nesses 22 anos mudando a educação de jovens e adultos, para que tenha um caráter mais da defesa dos direitos do que do assistencialismo, superando o conjunto de negligências que mostra total abandono do significado e importância da EJA. Muito se fala e se escreve sobre a valorização da educação, que é um direito de ser visível e fazer parte do processo de humanização

Oferecemos uma educação de qualidade pensada para e com os estudantes, valorizando seus saberes com educadores formados em serviço e a escola como centro de articulação comunitária.

Buscamos inovação na educação oriunda dos séculos XVIII e XIX, assumindo outras novas respostas para resolver velhos problemas. A educação pública é inclusiva para todos e deve estar longe de interesses políticos ou privados.

É preciso fazermos a reflexão necessária para não repetirmos o que já era intolerável para transformações possíveis: movimento, ação, reflexão, ação crítica, conhecer a realidade do estudante e sua comunidade, objetivar o trabalho, selecionar conteúdos que realmente importam e tenham sentido transformador.

A gestão participativa e democrática é uma forma de gerir um processo educativo de maneira transparente e possibilita a participação de todos nas tomadas de decisões (dentro e fora do espaço escolar). O importante é ter o estudante como centro do curso, com objetivos de aprendizagem baseados em problemas apresentados. O educador pesquisador torna o aluno pesquisa-

dor. Desenvolver e produzir conhecimento realizando a formação teórica em serviço.

A mudança nos tempos e espaços para atender o maior número de estudantes e trabalhadores, reinventar o processo de ensino, currículo flexível, acolhimento de todas e todos é o que nos faz continuar caminhando.

REFERÊNCIAS

- CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL (2013). Cieja Campo Limpo reformulou o currículo para fortalecer a autonomia dos estudantes, 27 ago. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/experiencias/cieja-campo-limpo-reformulou-o-curriculo-para-fortalecer-a-autonomia-dos-estudantes/>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- Duarte, Diego Elias Santana (2019). Tecendo os fios da rede: o CIEJA Campo Limpo como possibilidade ao processo educacional e as redes de ações no território. XXI ENANPEGE. Disponível em: http://www.enanpege.ggf.br/2019/resources/anais/8/1565041283_ARQUIVO_textocompletoCORRIGIDO-ENANPEGE-DIEGOELIASSANTANA-DUARTE.pdf. Acesso em: 17 fev. 2021.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo; Nogueira, Adriano; Mazza, Débora (1988). *Na escola que fazemos*. Petrópolis: Vozes.
- Gravatá, André et al. (2013). Volta ao mundo em 13 escolas. São Paulo: Fundação Telefônica. Disponível em: http://movinovacao-naeducacao.org.br/wp-content/uploads/2018/08/131015_volta_ao_mundo_em_13_escolas-1.pdf. Acesso em: 17 fev. 2021.

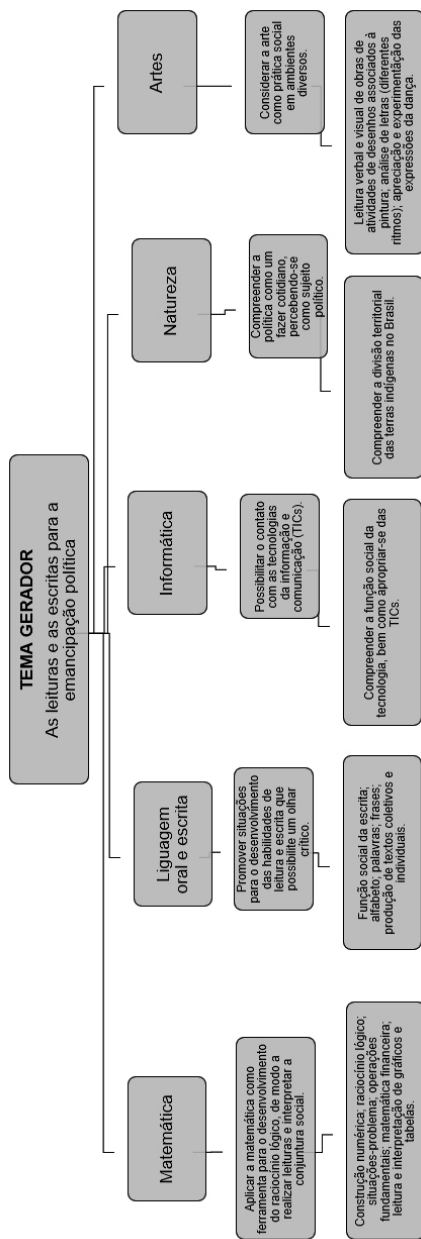
REDE NOSSA SÃO PAULO. Mapa da desigualdade 2019. Disponível em: https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Mapa_Desigualdade_2019_tabelas.pdf. Acesso em: 17 fev. 2021.

REDE NOSSA SÃO PAULO. Mapa da desigualdade 2020. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Mapa-da-Desigualdade-2020-MAPAS-site-1.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

Anexo I - Exemplo de mapa conceitual – Ciclo I

Objetivo geral

Compreender a política como forma de resistência e luta, ampliando o senso crítico, de modo a promover o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e construção numérica, para que o educando desenvolva a sua autonomia e participação política.



**GARANTIR DIREITOS PARA BRASILEIROS/AS
E IMIGRANTES DURANTE A PANDEMIA:
UMA LUTA COLETIVA**

FRANCIELE BUSICO LIMA

O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA Perus I foi criado em dezembro de 2015, atendendo a uma antiga aspiração da comunidade local e a uma demanda da região de reparação e oportunização de estudos de Ensino Fundamental para jovens, adultos/as e idosos/as. Um dos diferenciais do equipamento, que foi sendo planejado e implantado conforme o surgimento da demanda, é o atendimento à comunidade de imigrantes haitianos/as que chegam ao Brasil e se estabelecem em Perus, principalmente na região conhecida como Recanto dos humildes. Desde então, o currículo e a organização escolar foram sendo repensados a partir da demanda dessa população imigrante, que é mais do que um terço do número total de estudantes da escola atualmente, e que representa um dos maiores grupos migratórios no Brasil nas últimas décadas. Este relato de experiência pretende descrever e explicar quais foram as ações que a equipe escolar realizou durante o primeiro ano da pandemia de covid-19, tendo em vista garantir o acesso aos direitos e programas de renda de maneira geral para quem esteve regularmente matriculado na unidade educacional em 2020 (1506 pessoas), e, em particular, para os/as estudantes da comunidade haitiana (685), uma vez que existiam (e existem) dificuldades específicas, em razão da questão linguística e dos desafios concretos que eles/elas enfrentam cotidianamente na luta pela sobrevivência.

Na entrevista intitulada “É preciso mudar o mundo”, concedida em março de 1997, pouco antes de sua morte, Paulo Freire (2020, p. 285) afirmou que

[...] não é possível deixar de mudar um mundo onde há milhões de brasileiros morrendo de fome. E eles não deixarão de morrer de fome, a não ser que a gente mude as estruturas políticas, econômicas, ideológicas, do país e da sociedade. E mudar não é só preciso, é possível.

Após a partida do mestre, vivenciamos a alegria de, ao final da primeira década do novo século e milênio, recebermos a notícia de que o Brasil tinha saído do Mapa Mundial da Fome, graças às ações de combate à insegurança alimentar e às desigualdades sociais, no período posterior à redemocratização em nosso país.

O que não imaginaríamos é que essa nova condição nem sequer teria tempo hábil para se estabilizar, pois houve o avanço de forças reacionárias que têm respondido muito mais às demandas do mercado do que às necessidades sociais, enfraquecendo as políticas públicas e minimizando a importância das ações de Estado em todas esferas administrativas, e, logo na sequência, pelo surgimento da covid-19, uma pandemia que, para além de desvelar as graves consequências de uma crise de saúde em âmbito planetário, aprofundou (e muito!) nossas desigualdades sociais.

Tratando especificamente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), vínhamos avançando em políticas e programas após a promulgação da carta constitucional de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) em 1996, claro que não com a urgência que a situação requeria para reparar séculos de injustiça e exclusão, mas mesmo essas mínimas conquistas educacionais não conseguiram se firmar, muito menos se ampliar antes do alvorecer dos anos 20 do século XXI.

Dado esse difícil contexto, o presente relato tem como objetivo apresentar quais foram os impactos percebidos em um

equipamento educacional de Educação de Jovens e Adultos com o significativo aumento da população em situação de extrema pobreza, brasileiros/as e imigrantes, e do triste reaparecimento da fome crônica, por algumas das razões já mencionadas, na periferia da maior e mais rica cidade do país.

O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Perus I (CIEJA Perus I) é vinculado à Diretoria Regional de Educação de Pirituba-Jaraguá (DRE/PJ), administrado pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo (SME/SP) e foi criado em dezembro de 2015. A partir de fevereiro de 2016, passou a atender a uma antiga aspiração da comunidade local e a uma demanda da região de reparação e oportunização de estudos de Ensino Fundamental para jovens, adultos/as e idosos/as, com o diferencial de atender a essa necessidade de escolarização em todos os horários do dia, não somente com aulas noturnas, como costumam ser as escolas de Ensino Fundamental da rede que possuem essa modalidade de ensino. Essa era uma necessidade premente, uma vez que há muitos/as trabalhadores/as noturnos/as que não conseguem concluir estudos por não terem a opção de frequentar a EJA no período matutino ou no vespertino, sem prejuízos ao seu horário de trabalho.

A proposta educacional do CIEJA Perus segue a legislação em vigor no país para a Educação de Jovens e Adultos de maneira geral, e as orientações normativas da SME/SP de maneira mais específica. Sendo assim, tem como eixo central o *mundo da cultura e do trabalho*, que pressupõe o resgate da identidade, da autoestima e a valorização pessoal em seu percurso escolar, no processo de produção e acesso à cultura, à conclusão do Ensino Fundamental e à qualificação profissional.

Assim, consideradas as dimensões éticas, sociais e políticas que a modalidade educativa deve contemplar, prioriza-se, além do acesso e permanência dos/das discentes, dar-lhes as condições necessárias para a construção do conhecimento e, também, possibilitar, por meio de ações pedagógicas, o exercício da participação

coletiva, procurando garantir os direitos de aprendizagem de todas as pessoas acima de 15 anos de idade, trabalhadores/as ou não, no contexto de Perus, território periférico da cidade de São Paulo.

Por meio da flexibilização de tempos e espaços, procuramos no CIEJA promover um ambiente de acolhimento, diálogo e reflexão, visando garantir as funções da EJA previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, quais sejam, a *reparação*, a *equalização* e a *qualificação* para um grupo específico, singular e bem heterogêneo: diferentes juventudes, pessoas adultas e idosas residentes e/ou trabalhadoras de Perus e de suas adjacências, bairro este que fica no limite noroeste da capital paulista, com poucas oportunidades de cidadania e inserção social, como ocorre nas demais zonas periféricas da cidade.

Desta forma, como trabalhamos numa perspectiva freiriana, acreditamos que estamos verdadeiramente construindo com nossas ações educativas um equipamento público acessível e um currículo com as classes populares (e não “para elas”), valorizando e estabelecendo vínculos reais de partilha e cooperação, pautados no diálogo horizontal entre todos/as agentes da comunidade escolar.

O combate a todas as formas de preconceito ou discriminação para com pessoas de diferentes culturas, etnias, identidades de gênero, orientações sexuais, nacionalidades (imigrantes e refugiados), origem e posição social, profissão, religião, opinião política, deficiência ou qualquer outra diversidade é a principal premissa do nosso projeto político-pedagógico.

De acordo com o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional da Educação de Adultos¹ (CONFINTEA/ Brasil +6/ SECADI/MEC):

Nas cidades, a EJA é constituída predominantemente por jovens e adultos residentes nas periferias. O mapa do anal-

1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10024-confitea-6-secadi&Itemid=30192 . Acesso em: 20 jan. 2019.

fabetismo e dos sujeitos pouco escolarizados se confunde com o mapa da pobreza no país, consequência do processo de exclusão social ocasionado pelo sistema capitalista. Nas periferias urbanas, encontram-se indicadores e situações humanas degradantes, dentre as quais: condições precárias de moradia, de saneamento básico e de trabalho; equipamentos públicos insuficientes, como postos de saúde, escolas, praças e áreas de lazer; além dos crescentes índices de violência e desemprego (2016, p. 74).

Assim sendo, pretendemos construir, a partir do espaço escolar, um território comunitário por meio da articulação com os demais equipamentos existentes, para buscar o exercício pleno de uma vida em que se compreenda que é necessário exigir a garantia dos direitos humanos básicos, essenciais ao cotidiano, tanto quanto a qualificação para o mundo do trabalho. Nosso desejo é, por meio das possibilidades que a atividade educacional oferece, denunciar e combater o subemprego, o desemprego e a exploração que permeiam a população de baixa renda, principalmente nessa fatia a quem foi negada sistematicamente a possibilidade de estudar.

Esse processo de exclusão social é também uma das tristes marcas do território no qual está localizada a escola, por isso buscamos atender a comunidade nas suas necessidades, dialogando com todos/as que nos procuram diariamente em busca de acolhimento, diálogo, acesso ao conhecimento e à alimentação digna.

Ficou visível que recentemente muitos/as foram atingidos/as frontalmente pela crise econômica que assola nosso país, o que aumentou em nosso território o número de pessoas desempregadas e subempregadas, ou pessoas em situação de rua, que estão em extrema vulnerabilidade e que contavam com a escola para o resgate de sua autoestima, com a intenção de realizar mudanças significativas no autocuidado e revalorizar suas trajetórias e anseios, mas, principalmente depois da crise sanitária desde março de 2020, estão em uma grande busca de segurança alimentar.

Sendo assim, quando começou o necessário distanciamento social, as equipes do CIEJA Perus (docentes, da secretaria, da limpeza, da cozinha, da gestão) foram organizadas remotamente em grupos de *WhatsApp* para realizar com mais agilidade os combinados para o trabalho. As equipes da gestão, da secretaria e da limpeza em 2020 organizaram-se com a ida de dois a três funcionários, pelo menos uma vez por semana, na unidade escolar, em forma de plantões presenciais de 6 horas. A equipe da cozinha só retornou em janeiro, e a docente em fevereiro de 2021.

A procura por parte dos/das estudantes matriculados/as destes plantões diários que ocorreram até o final do ano letivo, entre 10h e 16h, foi constante tanto presencialmente quanto por meio de ligações, e notamos que, na sua grande maioria, o principal motivo era a vulnerabilidade social, que foi se ampliando a cada mês. Além dessa possibilidade de contato com a equipe da secretaria e da gestão da escola presencialmente, cada professor/a acompanhou em trabalho remoto de 2 a 4 turmas de até 25 estudantes, para, além das tentativas de realizar as aulas a distância, também poder dialogar e conhecer as necessidades de cada um/uma deles/as.

Foi por meio desse diálogo próximo e constante que conseguimos mapear algumas situações preocupantes e pudemos agir no enfrentamento delas, tais como as dificuldades tecnológicas para acompanhamento das aulas remotas, os problemas de compreensão e acesso para fazer parte dos programas de transferência de renda, a falta de condições objetivas de sobreviver sem trabalho e sem dinheiro, entre outras, que estavam distantes de serem questões meramente pedagógicas, de aprendizagem de algum conteúdo disciplinar ou passível de ser resolvida numa situação de ensino tradicional. Isto quer dizer que entendemos na prática o que Paulo Freire postulou em uma de suas mais importantes obras, a *Pedagogia do Oprimido*:

“[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que pode-

remos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política [...]” (Freire, 1979, p. 101).

Esse é o ponto de partida para a construção de um real currículo para a EJA, as histórias das pessoas e suas condições objetivas de vida!

É preciso mencionar que a organização das atividades pedagógicas e de apoio comunitário ocorreu por meio da divisão da equipe em grupos de trabalho (GTs), o que favoreceu enormemente o alcance de melhores resultados das ações, uma vez que o planejamento e a execução destas nunca precisaram esperar um aval da equipe gestora da unidade escolar, que sempre defendeu a horizontalidade das decisões e a realização das propostas por meio do planejamento compartilhado e a corresponsabilização.

Assim, o GT *Territórios* foi o responsável pela articulação de ações locais, ampliando o trabalho de parceria com vários outros equipamentos presentes em Perus; o GT *Étnico-Racial* realizou ações formativas com toda a comunidade escolar, auxiliando-nos a estudar e a poder pensar em propostas para o enfrentamento das desigualdades criadas pelo racismo estrutural; o GT *Elaboração de Materiais* criou um material didático para os/as estudantes imigrantes, tendo em vista apresentar o vocabulário específico em Língua Portuguesa, para apoio às situações cotidianas, como procurar emprego ou ir ao médico; e o GT *Educomunicação* responsabilizou-se pelo contato por meio das mídias sociais com a comunidade, divulgando informações importantes, organizando ações a distância, tais como *lives* temáticas.

Cabe ressaltar que avaliamos que todos os problemas enfrentados pelos/as nossos/as estudantes estão intrinsecamente ligados ao fato de que faz parte do perfil de quem está matriculado/a na Educação de Jovens e Adultos, não ter tido oportunidades que garantissem minimamente seus direitos. Por motivos diversos, mas geralmente associados às dificuldades presentes no cotidiano das classes menos favorecidas, os/as estudantes que

não puderam cursar o ensino fundamental na intitulada “idade certa”, invariavelmente se encontram mais apartados/as do acesso às políticas sociais, isto porque elas são planejadas partindo do pressuposto que haverá autonomia e facilidade para acessar as informações, e, mais ainda, consideram *a priori* que há letramento digital satisfatório, além de supor que as pessoas tenham os equipamentos mínimos necessários para poder lidar com estes dados, o que bem sabemos não é a realidade da maior parte das pessoas que retomam seus estudos na EJA.

Considerando isso, fomos desvelando muitas das situações de vulnerabilidade mencionadas. Uma estudante afirmou para a coordenadora pedagógica, em um plantão presencial, *“eu não sou nada nesse mundo, afinal não tenho celular e vocês não conseguem falar comigo. E por isso também não tenho como solicitar o auxílio emergencial”*.

É bem importante entender que nossos/as estudantes da EJA são passíveis de terem um problema anterior ao da leitura e do preenchimento de cadastro de um programa social em um aplicativo, caso ainda não estejam alfabetizados/as: é necessário entender que eles/elas podem nem sequer conhecer os aplicativos ou, até mesmo, não saberem como se usa um celular, por falta de condições financeiras para comprar esse tipo de equipamento e/ou mantê-lo.

No caso específico dos/das estudantes do CIEJA Perus, a tudo isso pode se somar ainda a não familiaridade das formas de comunicação em português, já que mais de um terço da escola não é falante da língua oficial do Brasil, apesar de dominar de duas a três outras (criolo haitiano, francês e, eventualmente, inglês ou espanhol). Cabe salientar também que entendemos que, como afirma Sueli Carneiro (2011, p.57), “[...] pobreza tem cor no Brasil. E existem dois Brasis”, o que significa que os/as imigrantes haitianos/as, de origem afro-caribenha e pele negra, ao chegarem aqui, passam a fazer parte dessa parcela da população com menos acesso às políticas públicas, este “segundo Brasil” a que a autora se refere, onde os direitos sociais não estão automa-

ticamente garantidos. É possível interpretar que as dificuldades que os/as imigrantes haitianos/as encontram em sua inserção no país não estão ligadas apenas à xenofobia, o que por si só já traria muitas dificuldades para a sobrevivência no território nacional, mas também a um racismo estrutural perverso, que certamente não atinge os/as imigrantes brancos.

Essa foi mais uma constatação que nos possibilitou desenvolver a percepção do que realmente estávamos enfrentando, e que nos fez começar a organizar várias campanhas de arrecadação para buscar minimizar a ausência de políticas para a superação da vulnerabilidade. Em relação à inclusão tecnológica, começamos a solicitar doações de aparelhos usados e até participamos de um projeto-piloto de internet gratuita para nossos/as estudantes, oferecido por um empresário do ramo da telefonia. Infelizmente esse projeto desenvolvido no segundo semestre de 2020 não avançou de fase por causa das condições do território, que não permitiram uma boa transmissão de sinal a partir de uma antena instalada na área externa da escola.

Fomos atrás de vários/as parceiros/as e pedimos muita ajuda para tentar cumprir algo que deveria ter sido planejado e executado desde o momento inicial para o ensino não presencial, pelo poder público. Consideramos que equipamentos tecnológicos e planos de dados gratuitos precisariam ter sido a prioridade para uma política educacional de efetivo acesso e permanência dos/das estudantes da EJA, tendo em vista o desenvolvimento das atividades pedagógicas necessárias de maneira remota

Pessoas individualmente e outras instituições públicas e privadas passaram a nos apoiar constantemente, do mês de abril de 2020 até os dias atuais. Criamos uma campanha intitulada “Cieja Solidário”, que passamos a divulgar em nossas redes de contatos, bem como em todos os eventos e *lives* de que participamos. Com a campanha se tornou possível arrecadar contribuições em dinheiro para a compra de alimentos, bem como recebê-los diretamente dos/as doadores/as, que também colaboraram com

máscaras, álcool em gel, outros equipamentos de proteção individual, kits de higiene e limpeza, fraldas, roupas, dentre outros itens que puderam ser distribuídos para nossa comunidade escolar. Essa rede de ajuda criada foi muito importante para o enfrentamento das dificuldades que foram se ampliando a cada dia.

Quando o governo federal lançou o auxílio emergencial, concretizaram-se todas as nossas percepções a respeito das dificuldades, por parte de nossos/as estudantes, de realizar um cadastro por meio de um aplicativo, principalmente os/as imigrantes. Mobilizamos-nos coletivamente para ajudar nessa efetivação, uma vez que a sobrevivência de muitos/as claramente dependia do acesso a esse programa.

A seguir, reproduzimos trechos do relato de uma de nossas professoras alfabetizadoras, a título de exemplificação do que representou esse movimento de apoio às necessidades objetivas que extrapolaram (e muito!) as questões pedagógicas no CIEJA:

O estudante N.D. foi um dos casos que mais me marcou no ano letivo de 2020, pela insegurança alimentar, mas teve o nosso apoio para conseguir passar com dignidade por esse momento mais difícil da pandemia, uma vez que estava sem renda nesse momento tão crítico. De início, o número de celular que eu tinha desse estudante era de outra pessoa e eu não consegui localizá-lo. Até que houve um momento em que ele mesmo entrou em contato comigo, e, a partir de então, mantivemos tanto contato individualmente, quanto no grupo de WhatsApp da turma. Nesse meio-tempo me pediu ajuda para fazer o cadastro de uma amiga para o auxílio emergencial e, também, pediu esclarecimentos sobre alguns trâmites bancários. Tentei auxiliar ao máximo, para evitar sua ida ao banco com intuito de preservá-lo de situações passíveis de aglomeração. Tudo isso foi muito conversado e expliquei que fazia as orientações para tentar protegê-lo do contágio e para manifestar apoio e solidariedade

ao coletivo de imigrantes. Isso foi importante para que ele entendesse que não estava sozinho e onde e com quem poderia confiar, para buscar informações. Ficou imensamente feliz quando informei que a amiga a quem tinha ajudado conseguiu o auxílio, me retribuiu com falas do tipo “você é um anjo”, mas eu sempre procurei reforçar que o que estávamos fazendo era um direito, que ele precisava acessar os serviços da melhor forma e com o máximo de segurança possível. A partir disso, pedi minha ajuda para fazer cadastro de um outro amigo, e, depois, para mais outro.... Teve o dia em que estava na rua e por meio de contato telefônico me pediu informações sobre uma financeira, eu o orientei a partir do que consegui consultar na internet. Nesse local lhe passaram novas informações e ele também me pediu ajuda para entendê-las, pois precisava ir direto para outro endereço para poder resolver o seu problema. Naquele momento perguntei onde ele estava, e me disse que estava na Rua São Bento, então mandei um mapa e o orientei sobre qual deveria ser o percurso. Mesmo assim, teve certa dificuldade para encontrar o local. Outro problema se deu quando ele próprio foi receber o auxílio emergencial, alguns meses conseguiu usar pelo aplicativo, mas sacar em espécie só nos meses seguintes, não teve uma regularidade. Nesse momento, que estava sem emprego e sem poder acessar o auxílio, contou com o apoio de nossa escola para a retirada de uma cesta básica, e no meio do mês oferecemos também um vale-compras no supermercado. Por fim, também me solicitou ajuda para conseguir o RNM² (Registro Nacional de Migrantes), pois estava sem esse documento. Foi um momento que a Polícia Federal estava com restrição de atendimento por causa da pandemia, até assisti a uma live para entender o que estava acon-

2. RNM-Registro Nacional Migratório, equivalente ao RG dos/das brasileiros/as.

tecendo na PF. Os imigrantes não estavam conseguindo ter acesso. Chegavam até a porta da Polícia Federal, lá eram impedidos/as de entrar e então recebiam apenas um papel para marcar o horário no site. Porém ele não conseguia acessar o site para realizar esse procedimento. Foi quando me pediu ajuda novamente e fizemos uma “comunicação paralela”, enquanto eu preenchia os dados no site, ele ia me informando o que eu solicitava via WhatsApp. Depois de inúmeras informações, de difícil preenchimento, chegamos no agendamento e vimos que não havia data até no próximo ano! Foi quando pedimos ajuda para nossos contatos no CRAI³. Conversei com a M. do CRAI, que me orientou para que o estudante a procurasse para assim encaminhá-lo para fazer a documentação. Marquei o horário no CRAI para o estudante. Acabou dando tudo certo nesse processo. Depois ainda ocorreu a questão de tê-lo auxiliado a obter o cartão-merenda por causa da dificuldade de fazer o cadastro para ter acesso aos 55 reais (alimentação para estudantes da rede pública municipal de educação). Fazer a ligação para a operadora do cartão foi um grande obstáculo, as gravações faladas em português eram rápidas demais e ele perdia a ligação por não conseguir encaminhar o pedido, digitando os números de acordo com a sua necessidade. Mais para a frente, em um outro dia, entrou em contato novamente comigo, desta vez imensamente feliz, me explicando que tinha conseguido um emprego, não em São Paulo, mas em Atibaia. Me escreveu a seguinte mensagem “muito obrigada por toda ajuda, você está sempre lá para me ajudar, você representa uma mãe, uma irmã mais velha para mim no Brasil, afinal tudo que vou beneficiar no Brasil é graças a você, muito obrigada desejo que Deus te abençoe”. E continuou depois assim: “eu não tenho família

3. CRAI – Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes.

no Brasil, se não fosse por você, eu não sei como eu viveria no Brasil, você ainda está no meu coração”. E me enviou várias outras palavras de carinho na passagem de ano. Quis relatar aqui esse percurso, simbolizando por meio do vivido com esse estudante a realidade de muitos/as, outros/as até com mais dificuldade, mostrar o que já é sabido por nós – a dificuldade de acessar as políticas públicas, os imensos muros invisíveis que só intensificam a segregação em nosso país, a dificuldade e barreiras com a língua, a importância da rede de solidariedade para o enfrentamento das dificuldades aumentadas com a pandemia. O que esteve em primeiro plano nessa pandemia foi a sobrevivência, e vejo que os ensinamentos se deram por meio da proximidade entre educador/a e estudante, a intensidade de uma relação marcada pelo diálogo, tolerante e respeitosa que encontrou em conjunto mecanismos para acessar o auxílio emergencial, o cartão-merenda, a documentação, etc. A rede de solidariedade que o CIEJA Perus intensificou nesse período permitiu garantir a alimentação de muitos/as que tiveram dificuldade. Mesmo a distância, de modo remoto, nossa escola foi um lugar de acolhida e de enfrentamento às dificuldades postas por esse momento.

Uma outra professora alfabetizadora também compartilhou coletivamente a solicitação de ajuda feita por um estudante que, sem ter como pagar aluguel porque estava havia muito tempo desempregado, resolveu construir com as próprias mãos um cômodo para morar com sua família, e nos empenhamos para conseguir materiais de construção para que concluísse essa empreitada. E ele realmente o fez, e em tempo hábil de receber o terceiro filho em uma habitação autoconstruída, bem como conseguiu emprego por meio de uma indicação que conseguimos articular via escola. Atualmente, com a família já acomodada em sua própria moradia, tivemos a oportunidade de organizar o chá

do bebê que está quase chegando. Aliás, vários bebês de nossos/as estudantes nasceram em meio à pandemia, e nas vezes em que ficamos sabendo, organizamos as doações de fraldas e outros itens necessários.

Esses são exemplos de algumas das inúmeras situações vividas pelos/as estudantes que foram sendo acompanhadas e resolvidas, principalmente por meio do *WhatsApp*. A equipe sempre se mobilizou para ajudar da melhor forma possível, conforme as necessidades mais urgentes foram se apresentando. Os/as docentes se empenharam muito para elaborar atividades didáticas significativas, relacionadas ao que estava sendo observado e enfrentado cotidianamente, para poder colaborar com as ferramentas para a resolução dos problemas práticos.

Ao longo do ano letivo de 2020 fomos intensificando nossas campanhas de arrecadação. A mobilização da equipe garantiu muitas doações. Alguns/algumas docentes produziram, inclusive, máscaras faciais artesanais e chegamos a distribuir mais de duas mil delas, entre as confeccionadas e as arrecadadas na campanha geral.

Outra coisa que ocorreu algumas vezes foi a possibilidade dos/das docentes participarem de atividade *online* em outras escolas e instituições públicas e privadas, pois estavam em teletrabalho. Em uma destas escolas, uma de nossas professoras de Língua Portuguesa conseguiu mobilizar uma grande campanha com as crianças e suas famílias, a partir da sua fala a respeito da situação dos/das estudantes de nossa unidade escolar, em especial os/as imigrantes.

Um encaminhamento importante resolvido junto ao Conselho de Escola foi que todos os valores depositados na conta da Associação de Pais e Mestres (APM) seriam destinados sempre à compra de cestas básicas, que era a maior procura, uma vez que recebemos muitos outros itens necessários à proteção individual.

Entre as cestas adquiridas por nós dessa forma, por meio da compra com o dinheiro arrecadado e as enviadas por doado-

res/as individuais e instituições parceiras, foi possível distribuir mais de 1000 cestas nos meses de pandemia no ano passado. Num momento posterior ao da compra, passamos a discutir que muitas vezes os/as estudantes comentavam que conseguiam obter arroz, feijão, óleo e outros alimentos básicos em outras instituições e projetos do bairro, mas que não tinham dinheiro nem possibilidade de comprar alimentos frescos, carnes, leite para as crianças, itens para higiene pessoal, entre outros.

A partir da leitura dessa realidade, reorientamos essa ação solidária: paramos de comprar cestas básicas de empresas no segundo semestre de 2020 e, desse momento até os dias atuais, revertemos todos os valores arrecadados para a aquisição de vales-supermercado de 60 reais cada e os compartilhamos com os/as estudantes que acompanhamos e sabemos que estão passando por dificuldades. Por meio dessa ação, além do auxílio específico para quem mais precisa e no que a pessoa necessita, procuramos também fortalecer o pequeno comércio local, que fez uma parceria com a escola para garantir bons preços e a logística da retirada dos vales.

Como já foi mencionado, a problemática do cadastramento para o auxílio emergencial foi bastante percebida ao longo do ano e exigiu muito esforço e envolvimento de várias pessoas do coletivo da escola para encaminhamentos e resoluções. Mas, infelizmente, essa situação se replicou quando a Secretaria Municipal de Educação exigiu o preenchimento de um cadastro individual com dados pessoais dos/das estudantes, por meio do envio de um *link*, para tivessem acesso ao cartão-merenda de 55 reais mensais, como forma de reposição da alimentação escolar, para o período de distanciamento social. Mesmo com toda a ajuda oferecida pela equipe novamente, alguns/algumas estudantes não obtiveram êxito no recebimento do cartão-merenda até os dias atuais.

Essa luta árdua e intensa, que só foi (e ainda o é) viável por meio de um coletivo que entende seu papel na comunidade

escolar e no território, permaneceu no ano letivo de 2021. Infelizmente as condições sanitárias do país não avançaram a contento e, no momento atual, o auxílio emergencial que garantiu minimamente a sobrevivência de vários/as estudantes e suas famílias no bairro foi suspenso. Isso tudo ocorrendo no mesmo momento em que foi imposta a volta às aulas sem a menor condição estrutural de fazê-lo com a segurança necessária, uma vez que temos apenas duas funcionárias da empresa terceirizada de limpeza para o garantir os protocolos sanitários.

O CIEJA Perus é um equipamento escolar que funciona em seis distintos períodos diários, e, mesmo que atenda de maneira e em horário reduzido, não é possível se esquecer de que os/as jovens, e principalmente os/as adultos/as, se configuram em um grupo de maior risco para o coronavírus. Sendo assim, está posta a nova pauta de trabalho para nossas atividades didáticas, e é sobre ela que dialogamos com as diferentes turmas, com nossos/as estudantes brasileiros/as e haitianos/as, agora em 2021. Assim, reafirmamos por meio deste breve relato que as demandas presentes para a modalidade EJA sempre extrapolam as questões meramente acadêmicas e possuem um forte sentido político de transformação em sociedades tão desiguais como as da América Latina, como nos ensinou Paulo Freire.

Encerramos, portanto, com as palavras do mestre, porque elas sempre nos explicam e nos representam:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser

em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 1991, p. 43).

REFERÊNCIAS

- Carneiro, S. (2011). *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro.
- Freire, P. (1979). *Pedagogia do oprimido* (7. ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2020) *Pedagogia da tolerância. Organização, apresentação e notas de Ana Maria de Araújo Freire* (7. ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *Educação como prática da liberdade* (20. ed.) São Paulo: Paz e Terra.

VIVÊNCIAS DA PANDEMIA DE COVID-19 EM UMA ESCOLA DE EJA DA CIDADE DE SÃO PAULO

FERNANDO FROCHTENGARTEN

A suspensão das aulas presenciais provocada pela pandemia de covid-19, em 2020, colocou todos os segmentos da educação frente ao desafio de dar continuidade ao trabalho formativo e de preservar o vínculo dos estudantes com a escola. As equipes de educadores precisaram reinventar suas práticas por meio da criação de modelos de atendimento a distância compatíveis com o perfil dos alunos. No Brasil, como em outras sociedades marcadamente desiguais, a implantação do trabalho remoto encontrou limites nas condições de vida de uma parcela da população que foi, também, a mais afetada pela doença. Para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que em sua maioria integram este grupo social, a crise sanitária veio reiterar a ameaça de afastamento da escola, que paira sobre sua história.

Neste texto examino o contexto que envolveu educadores e estudantes de escolas públicas e privadas de EJA da cidade de São Paulo (Brasil) durante a pandemia do coronavírus, trazendo exemplos da experiência vivida no Colégio Santa Cruz¹, onde trabalho. A partir de aprendizagens deixadas por esse período, projeto desafios que, entendo, estarão postos para a EJA nos tempos que virão.

1. Colégio particular da cidade de São Paulo que oferece cursos regulares da educação infantil ao ensino médio durante o dia e que subsidia cursos noturnos de EJA e de Educação Profissional a 600 alunos bolsistas da população de baixa renda.

Escrevo ainda durante o período de suposto isolamento social, certo de que os efeitos da pandemia sobre a EJA se farão sentir por um longo período, inclusive pelo aumento da vulnerabilidade de seu público potencial, o que deverá trazer novos desafios ao acesso e à permanência de jovens e adultos na escola, além de transformar suas necessidades educacionais. Se a consideração desses fenômenos será fundamental para a formulação de respostas políticas e pedagógicas capazes de assegurar o direito à educação, começo aqui a examinar aprendizagens já deixadas pelo período da pandemia e arrisco esboçar provocações para os tempos que virão.

Embora os diversos contextos de desigualdade social da América Latina e do Caribe guardem semelhanças, a chegada da covid-19 ao Brasil somou-se ao esvaziamento de políticas sociais nas áreas da educação, da saúde, do trabalho e da previdência social, que atingiam diretamente a população mais pobre. A crise sanitária, agravada pelo negacionismo do governo em relação à doença e pela recusa aos estudos científicos, tornou ainda mais precárias as condições de vida dessa parcela da sociedade.

O isolamento social não pôde ser cumprido por muitos trabalhadores que vivem em bairros e comunidades periféricas densamente povoados, e que, também sob o risco do desemprego crescente, continuaram a utilizar o transporte público para trabalhar.

Em São Paulo, o período da pandemia foi acompanhado por uma escalada da violência, que também incidiu de forma desigual sobre a população. Houve um aumento expressivo de casos de violência contra a mulher no ambiente doméstico (inclusive feminicídio)² e de episódios de agressão física e psicológica

2. Fórum Brasileiro de Segurança Pública/Decode. *Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19*. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/violencia-domestica-covid-19-ed03-v2.pdf>. Acesso: nov. 2020.

contra pessoas LGBTQI+³; a violência policial atingiu um índice recorde de letalidade, principalmente nas regiões periféricas⁴; a taxa de homicídio de pessoas negras cresceu entre as mulheres, entre os homens e na população em geral⁵.

As experiências vividas nas escolas de EJA, durante a pandemia, só podem ser discutidas à luz desse acirramento da vida sob certas intersecções de marcadores sociais de classe, raça, gênero, sexualidade e território.

No campo da educação, a interrupção das aulas presenciais devido à chegada da pandemia na cidade de São Paulo e sua passagem para o modelo remoto, em março de 2020, conferiu maior visibilidade à falta de acesso às tecnologias digitais pela população mais pobre, o que tornou nítida mais essa faceta da desigualdade. A escola virtual não viria alcançar estudantes aos quais faltam equipamentos e conexão à internet, cenário que na EJA é agravado pelo fator etário, responsável por um menor engajamento no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação⁶. Em geral, os estudantes mais velhos são também os que têm menor escolaridade e que dependem mais fortemente do contato presencial com os educadores, por exemplo, na etapa de alfabetização.

A precarização das condições de vida e a falta de conectividade não seriam os únicos fatores limitantes para a continuidade do trabalho na EJA durante a pandemia. A inexistência ou

3. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)/Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Atlas da Violência 2020*. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>. Acesso: nov. 2020.

4. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020*. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>. Acesso: nov. 2020.

5. *Ibidem*.

6. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso: nov. 2020.

inadequação de diretrizes e a insuficiência de recursos públicos, que marcam historicamente as políticas para o segmento, também contribuiriam para agravar a crise. Alguns exemplos do que assistimos na rede pública da cidade de São Paulo ilustram esse descaso. No nível municipal, a prefeitura: 1) interrompeu o financiamento ao Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), que desde a gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação, em 1989, organiza, em parceria com a sociedade civil, turmas de alfabetização em regiões da cidade nas quais há demanda comunitária; 2) sem nenhum diálogo com as equipes de educadores das escolas municipais (EMEFs) e dos centros integrados (CIEJAs), determinou que atividades pedagógicas fossem postadas na plataforma Google Classroom, inacessível à maioria dos estudantes; 3) interrompeu os programas de segurança alimentar até então oferecidos pelas escolas, que contribuíam para o vínculo de pertencimento da comunidade; e 4) nos pronunciamentos oficiais sobre a situação da educação na cidade durante a pandemia, nunca houve sequer menção à EJA e a suas especificidades.

O abandono da educação de adultos por parte do poder público nos faz experimentar, no campo da educação, a invisibilidade cotidianamente vivida por jovens e adultos pobres e pouco escolarizados na sociedade capitalista, urbana e letrada (Frochtengarten, 2009; Gonçalves Filho, 2013). Se coubesse alguma ironia, diria haver uma espécie de didatismo involuntário nas políticas que relegam os educadores a essa condição que, em mais ampla escala, é a de seus alunos, e que são parte da engrenagem de rebaixamento de uma parcela da população.

Quando a escola fechou as portas, despedimo-nos cientes de que em breve estaríamos de volta. Porém, à medida que o afastamento se prolongava, as equipes de educadores passaram a dedicar-se à criação de modelos de trabalho por meio dos quais pudessem manter a EJA em ação, exclusivamente a distância. Essa travessia para um terreno desconhecido não tardou a deixar claro que, para além dos desafios à comunicação com os estudantes, o

que estava em jogo era a construção de novos sentidos para uma escola que, subitamente, deixava de ser espaço de convivência e de relações que fundam os princípios políticos e pedagógicos da EJA. Como ser escola quando estamos órfãos da escola que sabemos ser?

Respeitando-se as variações entre diferentes escolas, a tarefa mais imediata para alguma possibilidade de atendimento remoto foi a de estabelecer contato com os alunos, o que enfrentou obstáculos na condição daqueles que não têm residência fixa nem celular e na frequência com que esse público muda de número de telefone, sem comunicar as instituições. Durante toda a pandemia, perdas e retomadas de contato seriam parte da rotina escolar.

Confirmando sua ampla penetração, o WhatsApp foi a ferramenta de comunicação que propiciou, por parte de diversas escolas de EJA, o maior alcance dos estudantes. Esse aplicativo de mensagens se revelaria o suporte mais inclusivo, ou o menos excludente, para as atividades remotas que então se iniciavam.

As ações voltadas à manutenção do funcionamento das escolas durante a pandemia tomam parte no mais amplo compromisso com o direito à educação. Segundo Tomasevski (2001), ele requer obrigações governamentais, entre as quais a de garantir que as escolas se adaptem à realidade e às necessidades dos estudantes, coisa que as equipes de educadores assumiram por conta própria. Entretanto, ainda que a remodelação das práticas tenha sido sensível à condição dos alunos, qualquer proposta baseada em tecnologias digitais, em um país no qual um quarto da população não tem acesso à internet⁷, carregaria um potencial de exclusão que se opõe ao princípio de universalidade que é próprio aos direitos humanos. A pandemia provocou um aumento da evasão na EJA em geral.

7. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso: nov. 2020.

Aos alunos que seguiram em frente, a participação escolar impôs novos desafios, como a busca de acesso gratuito à internet. No Colégio Santa Cruz, acompanhamos a situação de alunos que permaneciam no local de trabalho, depois de sua jornada, para poderem conectar-se; outros encontraram a solução em espaços públicos, como terminais de ônibus, para onde se deslocavam à noite, no horário das aulas; houve ainda quem precisasse compartilhar um mesmo celular com os familiares, o que lhes exigia conciliar a escola com a rotina dos demais, inclusive para que os filhos também pudessem estudar. Iniciativas como a arrecadação de telefones em desuso junto à comunidade e a distribuição de *chips* com pacote de dados móveis aos alunos ampliaram o alcance de algumas escolas durante a pandemia.

Sabemos que o trabalho na EJA não se restringe à sala de aula, mas que a escola é investida de um mais amplo papel de atendimento psicossocial. Na modalidade a distância não foi diferente. A ameaça aos direitos e a precarização das condições de vida, assim como as experiências emocionais que lhes são decorrentes, temas frequentes no cotidiano da EJA, encontraram lugar no trabalho remoto, reiterando o vulto social da escola para os alunos jovens e adultos. A pandemia foi objeto de propostas pedagógicas dedicadas a temas como as medidas preventivas, as vacinas e as notícias falsas sobre a doença, ao passo que a rede de acolhimento tecida pelos educadores ofereceu um canal de escuta aos alunos em tempos de insegurança, medo e luto. Houve gente que, embora não participasse das aulas propriamente dito, continuasse a recorrer a essa esfera protetiva que, em um mundo cada vez mais hostil, contribui para que as escolas sejam lugar de respeito e reconhecimento.

O trabalho remoto permitiu orientar estudantes trabalhadores em relação a seus direitos em casos de demissão, suspensão de contratos, redução salarial, ampliação da jornada sem contrapartida e impedimento de deixar o local de trabalho durante a quarentena, como no caso de empregados domésticos. O atendi-

mento a distância possibilitou informar os alunos sobre o auxílio emergencial pago pelo governo federal e ensaiar programas de segurança alimentar, frequentemente realizados por iniciativa voluntária de equipes de educadores.

No Colégio Santa Cruz, o trabalho pedagógico no modelo remoto deu-se essencialmente por meio de grupos de WhatsApp que reuniam os alunos de cada turma. Em síntese, as atividades estiveram baseadas em postagens de textos, áudios, fotos e vídeos, variando as mídias de modo a favorecer a participação de alunos com diferentes condições de acesso à internet. Nas atividades síncronas, que se davam no horário noturno do curso presencial, professores e alunos interagiam através de mensagens de texto e áudio, configurando uma sala de aula virtual em que se discutiam as temáticas e as atividades.

Quando as propostas solicitavam produções escritas, os alunos redigiam no papel, fotografavam e enviavam no contato privado do professor, que, por sua vez, fazia intervenções gráficas sobre a imagem e dava uma devolutiva, frequentemente acompanhada por comentários em áudio, quando não por uma conversa telefônica. Produções como desenhos e colagens também eram compartilhadas por foto. Algumas equipes desenvolveram projetos que convidaram os alunos a produzir fotos (da paisagem de sua janela ou de seu local de trabalho, por exemplo) e vídeos (como os de apresentação pessoal) no suporte digital.

Quando ficou claro que o trabalho remoto assumiria uma extensão maior do que primeiro imaginamos, os professores passaram a produzir materiais didáticos impressos que, distribuídos aos alunos, ajudaram a organizar as sequências didáticas. As aulas virtuais passaram a se relacionar com textos, imagens e propostas de atividades contidas nesses cadernos.

Um exemplo de sequência didática nesse modelo, planejada para um grupo do segundo segmento do ensino fundamental, envolveu a leitura e interpretação do conto “Olhos d’água”, de

Conceição Evaristo⁸. Primeiro, a professora postou um áudio de sua autoria com a introdução da proposta, seguido de um *link* para o conto em texto escrito e outro para um vídeo da própria escritora fazendo a leitura; por fim, propôs questões de interpretação e solicitou a escrita de um relato de memória pessoal, inspirado no texto lido. O prazo para o envio das produções foi de uma semana, antes do que houve interações da professora com os alunos no grupo classe e por contato privado. O fragmento a seguir apresenta o trecho de uma das interações com a turma:

19:20 - Profa. Iara: BOA NOITE! O 🛎️ JÁ VAI TOCAR!

19:20 - +55 11 7582-xxxx: Boa noite professora

19:20 - +55 11 98250-xxxx: Tô trabalhando 🙌🙌

(*Várias saudações de alunos*)

19:21 - Profa. Iara: BOA NOITE, PESSOAL!!! QUE BOM QUE VIERAM 🍷

19:22 - Profa. Iara: HJ VAMOS FALAR UM POUCO DAS QUESTÕES.

19:23 - +55 11 95467-xxxx: Alguém trouxe café? 🍵

19:28 - +55 11 94453-xxxx: Boa noite professora eu não estou muito bem não. Tô com pneumonia, mas tô me cuidando ainda não fiz as atividades pois estou sem ânimo com o corpo mole, mas irei fazer todas as atividades assim q possível 😞

19:30 - Profa. Iara: OI, ELIZABETH! DESEJO MELHORAS, SE CUIDA E FIQUE TRANQUILA QUANTO ÀS ATIVIDADES. O IMPORTANTE AGORA É DESCANSAR E SARAR DA PNEUMONIA. VC FEZ O TESTE DE COVID?

19:31 - +55 11 94453-xxxx: Fiz professora deu negativo graças a Deus

19:32 - Profa. Iara: 🙏 FICO FELIZ. VAMOS FALAR UM

8. Atividade realizada pela Profa. Iara Maia Covas, que gentilmente autorizou a reprodução do trecho da aula.

POUCO DA ATIVIDADE AGORA?

19:39 - +55 11 98250-xxxx: Eu particularmente me identifiquei muito com o texto

19:42 - Profa. Iara: E O QUE ACHOU DO TEXTO? POR QUE VOCÊ SE IDENTIFICOU?

19:42 - +55 11 98250-xxxx: Relata um pouco da história da minha vida da minha mãe. Uma mulher guerreira 🤖

19:44 - +55 11 94038-xxx: Eu vi mais o vídeo porque eu tenho mais facilidade de entender ouvindo do que lendo. Mas o texto é muito lindo.

19:47 - +55 11 95467-xxxx: Eu acho que qualquer texto é mais bonito quando outra pessoa lê

19:49 - Profa. Iara: ENTÃO VAMOS FALAR UM POUCO DESSA MÃE GUERREIRA. ELA É UMA PERSONAGEM DO CONTO. A PRINCIPAL?

19:49 - +55 11 95738-xxxx: Confesso que me emocionei.

19:50 - +55 11 95467-xxx: Tem também as irmãs

19:51 - Profa. Iara: 🤝🤝🤝🤝

19:52 - Profa. Iara: OLHA QUE BACANA, JÁ ORGANIZAMOS ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DO CONTO: AS PERSONAGENS SÃO A MÃE, AS IRMÃS.

19:53 - Profa. Iara: E QUEM NARRA O TEXTO? PRA SER UM CONTO, TEM QUE TER NARRADOR, NÃO É?!

19:53 - +55 11 95738-xxxx: Ela mesmo

19:53 - +55 11 95467-xxxx: Conceição Evaristo

19:54 - Profa. Iara: 😊 MAS ELA MENCIONA O NOME DELA NO TEXTO? COMO VOCÊS SABEM QUE ELA, ALÉM DE AUTORA, É A NARRADORA TAMBÉM?

19:55 - +55 11 95738-xxx: Porque a apresentadora falou

19:55 - +55 11 95467-xxxx: Porque ela tava explicando pro radialista

19:56 - +55 11 95467-xxxx: E pros ouvintes

19:56 - Profa. Iara: AH! OLHA QUE INTERESSANTE... AS INFORMAÇÕES ESTÃO FORA DO TEXTO...

19:56 - +55 11 95467-xxxx: 😊

19:56 - Profa. Iara: VOU CONTAR UMA COISA PRA VOCÊS

19:58 - Profa. Iara: A CONCEIÇÃO EVARISTO, QUANDO FALA SOBRE SUA OBRA USA UM TERMO QUE ELA CRIOU *ESCREVIVÊNCIA*. O QUE SERIA ISSO?

19:58 - +55 11 95447-xxxx: Vixe kkk 🤔

19:59 - +55 11 97992-xxxx: Eu estou muito emocionada até agora

20:00 - +55 11 95738-xxxx: Talvez seja uma experiência de vida.

20:00 - Profa. Iara: ISSO

20:00 - +55 11 96838-xxxx: Oi pessoal. Só consegui entrar agora

20:01 - +55 11 98250-xxxx: Lembrava de sua própria infância

20:01 - +55 11 93395-xxxx: Uma vivencia escrita pela experiencia? 😊

20:02 - +55 11 93395-xxxx: Conta pra gente professora kk estou curiosa

20:03 - +55 11 95467-xxxx: Escrever + vivência

20:03 - Profa. Iara: SIM, MARINALVA. ELA TRAZ ESTAS EXPERIÊNCIAS, DE SUAS ANCESTRAIS, DAS MULHERES NEGRAS, COMO ELA

20:04 - +55 11 98250-xxxx: Palavra feia mais q dá pra entender isso 🤔

20:04 - Profa. Iara: VOCÊS TODAS ESTÃO NO CAMINHO CERTO.

20:05 - +55 11 98250-xxxx: Ainda tem mais? 😊

20:05 - +55 11 95467-xxxx: Esse termo ela usou querendo dizer sobre o tempo que ela escreve contos... Tanto quanto da vida dela quanto da vida de outra pessoa ou alguma história inventada também

(...)

20:16 - +55 11 98250-xxxx: Meus filhos deveriam ler 😊

20:17 - Profa. Iara: POR QUE VOCÊ RECOMENDARIA PARA SEUS FILHOS?

20:18 - +55 11 98250-xxxx: Pq faço de TD e eles não reconhecem a mãe que tem.

20:18 - +55 11 98250-xxxx: A Conceição Evaristo sempre teve a mãe como seu bem maior. Essa história mexeu muito comigo professora tanto q lembrei da minha vó e da minha mãe que sempre foram a mãe da Conceição Evaristo

20:19 - +55 11 96838-xxxx: Lembra o meu tempo de criança, eu ia dormir na casa dos meus avós e ficávamos a noite na frente da casa, exatamente na soleira da porta e meu avô contava contos sobre o Lampião⁹.

(...)

A conversa sobre o conto, seguida de orientações da professora sobre a produção de texto solicitada aos alunos, ainda se estenderia por quarenta minutos.

Apesar das restrições impostas pelo recorte da aula, o trecho apresentado permite múltiplas leituras e, aos meus olhos, nos reconduz a dois campos de discussão historicamente importantes para a EJA, que merecem ser revisitados no contexto da pandemia: seus princípios político-pedagógicos e suas modalidades de atendimento.

1. O conto de Conceição Evaristo dá voz a uma narradora que, ao reconstruir a imagem de sua mãe, fala sobre o sofrimento de mulheres negras e pobres para criar os filhos, e articulando temáticas tocam a biografia de algumas alunas, ora como filhas, ora como mães.

Embora a comunicação por mensagens escritas no aplica-

9. Apelido de Virgulino Ferreira da Silva (1898-1938), figura histórica do Nordeste brasileiro, região de origem de muitos estudantes da EJA na cidade de São Paulo.

tivo não favoreça narrativas mais extensas, a professora confere espaço às histórias de vida – como sugere a própria escolha do conto – ao mesmo tempo em que intervém para que as alunas não restrinjam sua participação ao lugar da experiência vivida, como se esse fosse o único a partir do qual estivessem autorizadas a falar. A mediação docente legitima a autoridade da experiência, mas convida as alunas a se relacionarem com a temática da maternidade também por meio da literatura, lembrando estratégias que, segundo *bel hooks* (2017), contribuem para uma combinação do experimental com o analítico, com o abstrato, o que amplia as formas de pensar e conhecer o mundo. Esse movimento foi descrito por Paulo Freire (1997) como de abertura da existência concreta ao diálogo crítico sobre a realidade.

É de se imaginar que, nos tempos que virão, vivências da pandemia habitarão as narrativas de muitos seres humanos, que então buscarão espaço para sua inscrição social. No caso da população mais vulnerável, essas histórias terão impactos sobre as condições de vida material e promoverão impactos emocionais que poderão agravar-se pelo silenciamento gerado pelos discursos oficiais, pelas culturas hegemônicas, pelas relações desiguais e pela solidão a que tantos trabalhadores são frequentemente relegados na grande cidade. Como educadores de jovens e adultos que pertencem a esse grupo social, temos que estar atentos aos ensinamentos deixados à humanidade por outros eventos traumáticos da história contemporânea, após os quais a narrativa da experiência pediu espaço – nas relações informais, na clínica psicológica e na literatura, por exemplo – como forma de elaboração do sofrimento psíquico. É de se pensar que a crise da pandemia trará essa demanda à escola, de modo que à EJA caberá reiterar seu princípio de valorização da identidade dos estudantes, que trará marcas impressas nesse momento de suas vidas.

Não será exatamente uma novidade. A necessidade de narrar se revela como um traço marcante dos alunos jovens e adultos quando sentem que suas vivências têm espaço na escola. Ocor-

re, porém, que as condições para o diálogo não se estabelecem automaticamente, principalmente porque é comum recebermos alunos que nos trazem uma representação de escola como lugar no qual a fala cabe aos professores e onde as discussões giram em torno de assuntos que lhes são desconhecidos. O potencial engajamento do repertório dos alunos no debate sobre o mundo, que converte a escola em lugar de reconhecimento de sua identidade, pressupõe a construção de relações horizontais, pautadas pela cooperação e pela confiança, que se configuram como objetivo primordial do trabalho formativo.

O planejamento de situações didáticas que favoreçam a exteriorização dos alunos não pretende investi-las de um papel supostamente “psicoterapêutico”, mas pressupõe que as narrativas assumam um valor pedagógico. A abertura às experiências dos alunos, inclusive relativas à pandemia e às desigualdades, pede um currículo que converse com as especificidades da EJA, enfrente temas de relevância social aos quais as trajetórias pessoais se articulam, e envolva estratégias que permitam, para usar palavras de Larrosa Bondía (2002), que se pare para pensar, olhar, falar, escutar, sentir, pousar nos detalhes, cultivar a atenção e suspender o automatismo das ações; situações que ofereçam, enfim, tempo e espaço para que o vivido, ao ser lapidado no encontro com o outro em torno, por exemplo, da literatura, contribua para a formação e a transformação do pensamento, da linguagem e da sensibilidade diante do mundo. O diálogo assim se reitera como princípio político-pedagógico da EJA.

2. O grupo que participa da conversa sobre o conto de Conceição Evaristo corresponde a uma parcela da turma. Há colegas, no entanto, que se vinculam de outras formas à sequência didática da qual a conversa aqui transcrita foi uma das etapas.

A participação em uma atividade síncrona no WhatsApp exige uma capacidade de leitura das mensagens que se sucedem, sua combinação com a escuta de áudios e a produção escrita ou

oral; requer algum domínio dos códigos de linguagem e da tecnologia, como o uso do teclado e da barra de rolagem, ainda articulado a modos de pensamento tipicamente escolares. Esse uso do aplicativo, que difere do que os alunos fazem em seu cotidiano, pôde ser aprendido por parte deles durante o período de aulas virtuais. Alguns colegas se restringiam à leitura das aulas, sem manifestar-se no grupo. Outros, impossibilitados de acompanhar em tempo real, adotaram estratégias como recorrer às orientações da professora no contato privado ou ler as aulas posteriormente, recurso exaustivo devido à quantidade de mensagens

A diversidade dos modos de participação ampliou-se quando as aulas a distância passaram a contar com o apoio de um material impresso. Ele fez crescer o número de participantes no trabalho escolar, já que acolheu alunos impossibilitados de interagir pelo WhatsApp, inclusive pela falta de equipamento. Alguns deles receberam orientações sobre o material impresso pelo telefone fixo. Além disso, o impresso ofereceu-se como recurso valioso a quem, após a labuta do dia, senão da vida, já não dispunha de condição física – como acuidade visual – e mental – inclusive pelo contexto da pandemia – para fixar-se à tela de um celular no período noturno. O suporte do papel contribuiu para o potencial inclusivo da escola por flexibilizar os horários das atividades e por admitir uma diversidade de ritmos de leitura e escrita maior do que a das aulas virtuais.

A suspensão do contato presencial, que é fundamental para as práticas na EJA, não requer “apenas” a criação de novas estratégias de ensino e aprendizagem, mas sim, em última instância, uma reorientação em relação aos objetivos alcançáveis pelo trabalho escolar. Talvez tenha sido essa a percepção de um aluno da alfabetização, que assim traduziu: “hoje a aula foi muito boa, professora, mas eu não aprendi nada”. O fechamento da escola nos roubou condições indispensáveis ao cumprimento de princípios e propósitos que sempre entendemos ser os da EJA, o que ficou mais evidente na etapa da alfabetização, mas fez-se sentir

em todos os segmentos. Muitas vezes ouvimos: “isso para mim não é escola”, “assim não consigo aprender”, “prefiro esperar as aulas na classe”.

Quando fomos surpreendidos pela pandemia, passamos ao trabalho remoto com alunos que haviam escolhido uma escola presencial. Com o passar dos meses, aqueles que não puderam adaptar-se minimamente ao ensino a distância começaram a afastar-se da escola. Entre as incertezas que figuram no horizonte do mundo pós-pandemia estão as condições que a vida reservará a esses alunos para voltarem a estudar.

Paradoxalmente, o modelo remoto viabilizou o acesso de novos alunos, que ingressaram em uma escola já virtual (ainda que pressionados pelo desemprego e esperançosos do breve retorno ao presencial), e a permanência de estudantes cujos arranjos de vida já não permitiriam frequentar a escola presencial, seja pelo lugar onde moram, pelo horário de trabalho ou pela necessidade de estar em casa no período noturno. A constatação de algum grau de acomodação à rotina de aulas a distância, somada à crescente vulnerabilidade das condições de vida do público da EJA, sugere que o retorno às aulas presenciais poderá ser acompanhado pela evasão de uma parcela de estudantes que hoje participam da escola virtual.

É de se imaginar que o retorno ao modelo presencial confira um senso de urgência ainda maior ao debate sobre essa modalidade de atendimento, que julgamos ser a mais adequada para a EJA, considerando estratégias que ampliem as possibilidades de participação de um público marcado pelo desemprego, pelo desmonte dos direitos trabalhistas e pela pobreza em geral, que criam dificuldades imediatas para a frequência sistemática à escola.

Opto por evitar o termo “flexibilização” das modalidades de atendimento que, no Brasil, tem sido historicamente desgastado por diretrizes traduzidas em práticas de precarização da EJA. O que proponho é uma discussão criteriosa sobre estratégias por meio das quais se possa consolidar atividades *complementares* ao

trabalho presencial que, planejadas e orientadas pelos professores, sejam realizadas fora da escola. Uma iniciativa dessa natureza em nada se opõe ao pressuposto da escola como espaço de vida social e de práticas dialógicas. Ao contrário, pode criar condições favoráveis ao usufruto dessa escola por parte daqueles que enfrentam dificuldades para comparecer diariamente, pontualmente, ao longo de todo o período letivo.

Com esse propósito, será justo examinarmos não apenas as experiências que já vinham em curso em algumas escolas, como também as práticas de trabalho remoto desenvolvidas durante a pandemia, de modo a avaliarmos aquelas que, eventualmente, poderão se articular às atividades presenciais, como postagens de atividades em suporte digital e orientações a distância¹⁰.

Seja qual for a conclusão do debate, está posto que, durante a pandemia, a necessidade de acesso e de uso das tecnologias digitais de informação e comunicação veio somar-se ao rol de fatores promotores de evasão escolar, contribuindo mais fortemente para um cenário em que a desigualdade digital entre os grupos sociais fomenta sua desigualdade educacional. A reversão desse quadro exige práticas escolares nas quais um grau de domínio das tecnologias digitais já não figure como condição para a participação, senão como objeto das ações formativas.

Sabemos que a diversidade das turmas de EJA é incrementada pelos diferentes graus de acesso e de uso das tecnologias digitais por parte dos estudantes, inclusive aqueles para quem a aprendizagem do manejo básico de equipamentos e aplicativos se configura como um dos objetivos. É importante considerar, porém, o planejamento de propostas didáticas que, para além de uma finalidade meramente instrumental, aproximem os alunos de práticas relevantes para sua participação social. Esse relacionamento entre as situações didáticas e as práticas sociais contribui

10. A implantação dessas estratégias em escolas nas quais elas ainda não existem exigirá sua incorporação ao contrato de trabalho dos professores e, idealmente, sua consideração como objeto de formação docente.

para a ampliação do domínio crítico (como no caso da busca, seleção e avaliação de informações) e o desenvolvimento de uma postura ética próprios a uma cultura digital (Buckingham, 2010). Estratégias de ensino assim alinhadas aos projetos de letramento são capazes de conferir um sentido próprio ao trabalho escolar, favorável à atuação de estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados em uma gama mais ampla de esferas sociais no campo da cultura, do lazer, da burocracia, do trabalho e da própria escola (Kleiman, 2012; Santos, 2012).

A contradição histórica entre os imperativos de sobrevivência física e psíquica e o direito à educação agravou-se durante a pandemia, somando-se aos obstáculos da linguagem e da tecnologia para a participação em uma escola desprovida do pilar das relações presenciais.

Quando os limites físicos do espaço e do tempo escolar se desfizeram, as atividades que eles circunscreviam se derramaram para lugares e horários diversos. A crise social fez com que alguns alunos já não pudessem permanecer em São Paulo e retornassem ao lugar de origem, de onde alguns continuaram participando das atividades escolares. Outros, que tiveram que ocupar as noites com tarefas domésticas e cuidados aos filhos, dedicaram-se às aulas a partir de suas casas. E entre aqueles que, por sua vez, passaram a trabalhar no horário letivo, houve quem tivesse ainda participado das aulas desde lugares como a casa do patrão, no caso de empregados domésticos, ou do *uber* de que se tornaram motoristas.

O compromisso com uma esfera investida de prestígio social, como é a escola, pareceu ter até então preservado um pedaço do cotidiano contra as demandas laborais. A passagem ao virtual conferiu fluidez à vida escolar, condição que alguns padrões se permitiram compreender como a inexistência da escola. O vazio supostamente aberto na rotina diária poderia então ser ocupado pelo trabalho.

Se até então os alunos arrastavam as situações vividas no

cotidiano para dentro dos muros da escola, agora a escola ultrapassava seus limites e adentrava pelas frestas de seu dia a dia. Passamos a viver o paradoxo de um distanciamento que nos aproximava de suas vidas.

Em áudio enviado por WhatsApp, uma aluna descreveu:

Boa noite, professor Fernando. Tô chegando agora do serviço. Escuta só o barulho aqui na minha casa, onde eu moro. Tem três sons ligados. Imagina, tem condições de você prestar atenção em alguma conversa da escola? Não tem como estudar. Infelizmente é desse jeito, Fernando (barulho de caixas de som). Amanhã tento ler as aulas com mais atenção. Me desculpa, me perdoa...

Outra mensagem também revelou o apagamento de fronteiras entre a escola e a casa.

Professor, aqui quem fala é a filha da Cida. É que minha mãe saiu. Aí eu tô acompanhando aqui. Eu tô falando porque era ela lá no grupo mas eu que tô acompanhando. Ela falou que já tá chegando. Aí quando ela chegar eu passo tudo pra ela. Tá bom? Tudo bem?

Certa vez, duas alunas se debruçavam sobre a situação-problema proposta no grupo da classe, levantando hipóteses para explicar um efeito da vacina contra a gripe:

MENSAGEM 1

- *Eu não sei. Mas eu acho que gripa porque o vírus da vacina entra em contato com o outro.*

Ao fundo, ouve-se a reação da filha:

- *O quêêêê, mãe?*

MENSAGEM 2

- Fala pra sua filha ter calma porque nós tamo aprendendo. Nós ainda tamo nessa fase de aprender. Fala pra ela explicar pra nós.

Uma situação comum passou a ser de alunos que participavam das aulas de dentro do ônibus, em geral no trajeto do trabalho para casa. Em certa ocasião, o debate sobre um poema foi interrompido por um aluno que vinha noticiar a situação do trânsito em uma avenida da cidade. Embora não percorresse o itinerário em direção à escola, carregava a escola consigo para, assim, continuar sonhando com o trânsito entre um passado, que insiste em reproduzir-se no presente, e um futuro mais digno; como tantos colegas, seguia como “passageiro da noite” (ARROYO, 2017).

Nessa geografia sem fronteiras, a circulação da escola pela cidade, ou mesmo sua viagem para outras cidades, tornou-se condição para que ela mesma pudesse sobreviver à pandemia e projetar-se a um futuro em que sua existência faça sentido. Nessa busca, a valorização das práticas dialógicas será, como sempre, talvez como nunca, crucial para que a EJA se fortaleça como agência de emancipação de grupos sociais que possam narrar sua própria história e assim, por meio de suas vivências, reivindicar o mundo, seja ele qual for, também para si.

REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. (2017). *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes.
- Buckingham, D. (2010). Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação e Realidade* 3, Porto Alegre, v. 35, pp. 37-58, set./dez.

- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação* 19, Rio de Janeiro, pp. 20-28, jan./abr.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Frochtengarten, F. (2009). *Caminhando sobre fronteiras: o papel da educação na vida de adultos migrantes*. São Paulo: Summus.
- Gonçalves Filho, J. M. (2013). Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In: Bock, A. M. B. (org.). *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez, pp. 193-239.
- Hooks, B. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kleiman, A. (2012). EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. *EJA em Debate* 1. Florianópolis, , pp. 23-38, nov. 2012.
- Santos I. B. A. (2012). Letramento cívico na EJA: o trabalho com os gêneros discursivos em projetos de letramento. *Fórum Linguístico* 4. Florianópolis, pp. 283-303, out./dez.
- Tomasevski, K. (2001). Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. *Right to education primers* 3.

SOBRE LAS AUTORAS Y AUTORES*

VIOLETA ACUÑA COLLADO

Doctora por la Università Cattolica di Sacro Cuore, Milano con la tesis “Persona, Sviluppo, Apprendimento. Prospettive epistemologiche, teoriche ed applicative”. Magister de la Universidad de Playa Ancha en Evaluación de Aprendizajes. Académica Asociada Universidad de Playa Ancha de la Facultad de Educación de la universidad de Playa Ancha, coordinadora del programa Disciplinario de Educación de Adultos de la Facultad de Ciencias de la Educación, académica del Magister de Educación de Adultos, participa en la red nacional de Educación de Jóvenes y Adultos (RUEPJA) y la dirección de la revista online de *Educación de adultos y procesos formativos*.

VIVIAN ASTUDILLO CÁRCAMO

Profesora de Educación General Básica de la Universidad de Chile, Magíster en Educación de Adultos y Procesos Formativos de la Universidad de Playa Ancha, Coordinadora Alterna del Diplomado en Educación de Adultos, Coordinadora del Programa de Nivelación Estudios, Modalidad Flexible y Profesora del Curso Sello de Pregrado: “Nuevos/as Educadores y Educadoras para jóvenes y adultos: desafío en el contexto actual” de la Universidad de Playa Ancha.

FRANCIELE BUSICO LIMA

Estudiante de doctorado en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de São Paulo, Magíster en Estética e Historia del Arte, graduada en Historia, Pedagogía y Comunicación Social (Radio y Televisión). Es Coordinadora General del Centro de Educación de Jóvenes y Adultos - CIEJA Perus I. También es profesora del curso de Pedagogía del Instituto Singularidades / SP y miembro del Foro de São Paulo para la Educación de Jóvenes y Adultos

FRANCISCO CABRERA ROMERO

Consultor independiente con experiencia en políticas públicas de educación, diseño y desarrollo de procesos de aprendizaje, educación en

*Nombres en orden alfabético

derechos humanos, educación ciudadana, EPJA y educación popular entre otros. Ha trabajado como consultor en distintos países de América Latina y el Caribe para organismos internacionales, entidades gubernamentales, agencias de cooperación; redes latinoamericanas, ONG y organizaciones de los Pueblos Originarios, entre otros.

ROBERTO CATELLI JR.

Magíster en Historia por la Universidad de São Paulo (USP) en 1993 y doctor en Educación por la Universidad de São Paulo (USP) (2016). Es coordinador ejecutivo adjunto de la ONG Acción Educativa, donde coordina la encuesta llamada Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). Es coordinador del curso de Educación Profesional del Colegio Santa Cruz y profesor invitado del Magíster en Educación de Adultos de la Universidad de Playa Ancha (Chile).

FLORENCIA FINNEGAN

Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires-Argentina), con estudios de Maestría en Ciencia Política (IDAES-Universidad Nacional de San Martín-ARG.). Docente e investigadora se especializó en Política Educativa, Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) y Educación Popular. Coordina el Equipo de Educación de Jóvenes y Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional. Desempeña como Vicerrectora del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación, institución pública de educación superior técnica del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

FERNANDO FROCHTENGARTEN

Licenciado en Ciencias Biológicas y Psicología, Magíster y Doctor en Psicología Social por la Universidad de São Paulo (USP). Director del curso de Educación de Jóvenes y Adultos del Colegio Santa Cruz (São Paulo). Autor de “Caminhando sobre fronteiras: o papel da educação na vida de adultos migrantes”.

MARÍA ROSA GOLDAR

Educadora popular y de EPJ. Magíster en Ciencia Política y Sociología (FLACSO). Profesora e investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Univ. Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina. Miembro de la Asociación Ecuménica de Cuyo/FEC y del colectivo CEAAL-Argentina.

MARIANGELA GRACIANO

Profesora del Departamento de Educación de la Universidade Federal de São Paulo (UNFESP). Su investigación se centra en la educación de jóvenes y adultos privados de libertad y Educación Popular. Imparte las unidades curriculares “Educación de Jóvenes y Adultos: diversidad y prácticas educativas”, “Educación escolar para personas privadas de libertad” y “Movimientos sociales y Educación de Jóvenes y Adultos”. En el ámbito de la extensión, es miembro del Observatorio de los Derechos Educativos de la Población Reclusa y de la coordinación de la Escuela de Ciudadanía de la Cidade Ademar e Pedreira. Forma parte del Grupo de Investigación y Estudios Freireanos y de la Cátedra UNESCO de Investigación Aplicada a la Educación Penitenciaria.

EDA LUIZ

Educadora durante 55 años en colegio público, pedagoga con especialización en EJA. Durante 22 años fue directora de CIEJA, escuela reconocida como “transformadora”. Jubilada sigue haciendo lo que más le gusta de los proyectos sociales: intercambiar conocimientos. Trabaja en el proyecto Social NUA: “Escuela bajo el puente / viaducto” y Proyecto VIELA: “Jóvenes quitados de los faros”.

JORGE OSORIO VARGAS

Licenciado en Historia por la Universidad Católica de Valparaíso (Chile) y Magister en Educación y Mediación Pedagógica. Tiene estudios de postítulo en Desarrollo y Derechos Humanos en el Instituto of Social Studies (ISS) de La Haya y Psicología Junguiana en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Como educador popular, co-fundó y trabajó en el Servicio Paz y Justicia, en El Canelo de Nos y en el Consejo de Educación Popular de América Latina (CEAAL) donde fue Coordinador de la Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, Secretario General y Presidente (1986-2001). Actualmente es parte del Grupo de Incidencia en Políticas Educativas del CEAAL y del Comité Editorial de la revista La Piragua. Se desempeña como profesor de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso y en el Magíster de Educación para la Diversidad, Inclusión e Interculturalidad de la misma Universidad. Es docente asociado al Programa Disciplinario de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la Universidad de Playa Ancha y miembro del Centro Interdisciplinario de Educación, Desarrollo Humano y Justicia Social de la Facultad de Medicina de la Universidad de

Valparaíso. Es el editor académico de la *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, Universidad de Playa Ancha.

ROLANDO PINTO CONTRERAS

Profesor de Estado en Filosofía, Doctor en Ciencias de la Educación, cuya tesis de grado fue un Estudio Comparado de tres sistemas nacionales de Educación de Adultos y cuya propuesta central fue cambiar el énfasis de la comprensión tradicional de “Educación de, para o con Adultos”, por el sentido de horizontalidad formativa que tiene la expresión “Educación entre Adultos”. Es también Licenciado en Sociología del Desarrollo, dónde profundizó el tema de la concepción educativa de los procesos de transferencia tecnológica y de Extensión Rural, área en la cual se desempeñó durante 20 años. Actualmente está como investigador y consultor *freelance*, para proyectos de innovación educativa.

GRACIELA CLOTILDE RIQUELME

Investigadora Principal del CONICET. Doctora UBA. Directora del Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Visitante Stanford University, IOE London University, Kassel University Premio Konex (2016) Humanidades Diploma al Mérito. Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Buenos Aires). Ha sido investigadora visitante en la School of Education de Stanford University, en el Institute of Education de University of London, en el Centre of Higher Education and Work de Kassel University y en el Ontario Institute for Studies of Education de University of Toronto. Ha obtenido subsidios por concurso del CONICET, UBA, ANPCyT-FONCyT y de UNESCO/OREALC, CRESALC, OEA y OIT.

FERNANDA APARECIDA OLIVEIRA RODRÍGUES SILVA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, especializou-se em Psicologia da Educação: ênfase em psicopedagogia preventiva pela PUCMinas (2001). Atualmente, é professora da Universidade Federal do Ouro Preto, no Departamento de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da redução das desigualdades sociais.

LEÔNICIO SOARES

Professor Titular da Universidade Federal de Minas Gerais. É doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1995). Pesquisa e publica na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, abordando a política educacional, a formação docente, a escolarização e a história da educação.

GUILLERMO WILLIAMSON CASTRO

Magíster en Educación por la P. Universidad Católica de Chile y Doctor en Educación por la Universidad Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil. Profesor Asociado del Departamento de Educación y Director del Magister en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de La Frontera (UFRO), Temuco, Chile. Dirige el Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO, el Programa Kelluwün de Educación Intercultural, el de Formación Ciudadana y la Línea de Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

VERÓNICA VERGARA ESCALONA

Profesora en Historia y Geografía de la Universidad Católica Silva Henríquez, especialista en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (CAEU-OEI) y en Formación de Formadores (OEA-CREFAL). Encargada de la modalidad regular de Educación para Personas Jóvenes y Adultas del Ministerio de Educación en la cual impulsa la creación de las Redes Pedagógicas, Estrategias para la Inclusión de Estudiantes Extranjeros y el Sistema de Alerta y Acompañamiento Temprano para la Prevención del Abandono Escolar.

LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS COMO ESTRATEGIA DE ENFRENTAMIENTO DE LAS DESIGUALDADES EN AMÉRICA LATINA

DE LAS POLÍTICAS A LAS PRÁCTICAS

Violeta Acuña-Collado y Roberto Catelli Jr.
Editores



Nueva
Mirada
EDICIONES

