



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República

Facultad de Psicología

Maestría en Psicología y Educación

*Las prácticas educativas entre la reproducción y la
transformación social*

Autora: Lic. Psic. Natalia Ferrari

Tesis para optar por el título de Maestría en Psicología y Educación

Directora de Tesis: Prof. Adj. Mag. Virginia Fachinetti (FP-UR)

Diciembre de 2021

PÁGINA DE APROBACIÓN

Facultad de Psicología

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de Investigación.

Título: Las prácticas Educativas entre la Transformación y la reproducción social.

Autora: Lic. Psic. Natalia Ferrari

Tutora: Mag. Virginia Fachinetti
Carrera: Maestría en Psicología Y Educación

PUNTAJE: _____
TRIBUNAL

PROFESOR/A _____
Nombre y Firma

PROFESOR/A _____
Nombre y Firma

PROFESOR/A _____
Nombre y Firma

FECHA:

AGRADECIMIENTOS

Dicen que agradecer es la memoria del corazón, por eso disponerme a hacerlo me lleva a recorrer un montón de lugares, de personas, de momentos. Este pequeño acto es también el cierre perfecto para este trabajo, aunque se encuentre al principio, porque deja el sabor dulce de verse siempre acompañado...

*A mi familia, la de sangre y la elegida, por apoyar siempre cada camino que emprendo,
A mi compañero de ruta por sostener, alentar y cuidarme
A mis amigxs, que por suerte son demasiados para nombrar, por creer siempre en mí, incluso
cuando ya había bajado los brazos
A mis compañerxs y amigxs del curso de extensión rural que me permitieron ingresar en el bello
mundo de la educación y pensar juntxs
A mis compañerxs de ruta por ayudarme a resistir
A Graciela, Sandra, Mariana por ayudar a encauzar el camino
A mi tutora, Virginia, por la guía paciente y amorosa
A México, lugar de añoranza, que me regalo nuevos lentes para mirar dentro y fuera
Pero sobre todo...
A quienes me dieron las palabras para poder construir juntos una tesis.*

Índice

| | |
|---|-----------|
| Resumen | 6 |
| Abstract | 7 |
| Tabla de referencias | 8 |
| 1. Introducción | 9 |
| 2. Fundamentación y antecedentes..... | 10 |
| 2.1. Fundamentación..... | 10 |
| 2.2. Antecedentes | 14 |
| 2.2.1. Escenario internacional..... | 14 |
| 2.2.2. Escenario regional | 16 |
| 2.2.3. Escenario nacional..... | 17 |
| 3. Problema de investigación..... | 20 |
| 3.1. Preguntas de investigación..... | 22 |
| 3.2. Objetivos | 22 |
| 3.2.1. Objetivo general..... | 22 |
| 3.2.2. Objetivos específicos | 22 |
| 4. Caracterización de la experiencia..... | 23 |
| 4.1. Descripción territorial y comunitaria..... | 23 |
| 4.2. Organismos rectores | 23 |
| 4.3. Dirección Sectorial de Jóvenes y Adultos | 23 |
| 4.4. División Socioeducativa del MIDES | 24 |
| 4.5. Programa de Fortalecimiento Educativo | 24 |
| 4.6. Espacio de FORTA seleccionado: VF..... | 25 |
| 5. Marco teórico | 27 |
| 5.1. Educación, educación, educación | 27 |
| 5.2. No hay cosa tan desigual como esa que parece igualdad | 29 |
| 5.3. La educación como acto de amor y de libertad..... | 35 |
| 5.4. Entre quien enseña y quien aprende | 38 |
| 5.5. Un punto en el horizonte: EPJA..... | 40 |
| 5.6. Lo no dicho: el detrás de cámara del sujeto de la EPJA | 44 |

| | |
|---|-----------|
| 5.7. Educación popular..... | 48 |
| 5.8. Otros mundos posibles: alternativas pedagógicas..... | 52 |
| 5.9. ¿Entre lo formal y lo no formal?..... | 55 |
| 5.10. Prácticas educativas..... | 56 |
| 6. Diseño metodológico | 59 |
| 7. Análisis de nuestro marco de acción: la EPJA..... | 63 |
| 7.1. ¿Una escuela sin túnica? | 63 |
| 7.2. Del sujeto de la educación: entre lugares y enseñanzas | 65 |
| 7.3. El agente de la educación adulto: entre lugares y enseñanzas | 67 |
| 7.4. Entre lo visible y lo invisible: descubriendo la EPJA | 69 |
| 7.4.1. El otro invisible..... | 69 |
| 7.4.2. La invisibilidad formativa..... | 72 |
| 7.4.3. Los recursos, ¿invisibles?..... | 74 |
| 7.4.4. Desafíos visibles..... | 78 |
| 7.4.5. Ser y estar: excluidos o incluidos | 79 |
| 7.5. Entre lo formal y lo no formal: ¿hay algo más?..... | 86 |
| 8. El espacio de jóvenes y adultos | 93 |
| 8.1. Un espacio transformador | 93 |
| 8.2. El espacio como lugar de encuentro y aprendizaje..... | 101 |
| 8.3. Razones de los educadores para estar allí..... | 104 |
| 8.4. Reconociendo al sujeto de la educación..... | 109 |
| 8.4.1. ¿Quién está allí?..... | 109 |
| 8.5. El sujeto invisible | 110 |
| 8.6. El sujeto resiliente | 115 |
| 8.7. El vínculo educativo..... | 117 |
| 8.7.1. El estar juntos | 117 |
| 8.7.2. En ida y vuelta | 120 |
| 8.8. El trabajo en FORTA | 122 |
| 8.8.1. ¿Cuál es el rol?..... | 122 |
| 8.8.2. Entonces..., ¿un hacer militante? | 127 |
| 8.9. Un hacer sobre todo... humano..... | 131 |
| 8.10. La práctica en el espacio | 133 |
| 8.10.1. ¿Qué se hace en VF?..... | 133 |

| | |
|---|------------|
| 8.10.2. De lo pedagógico a lo educativo | 134 |
| 9. Una experiencia en colectivo | 142 |
| 9.1. Repensando la interinstitucionalidad: choque de mundos | 142 |
| 9.2. ¿Interdisciplina? Encuentros y desencuentros..... | 144 |
| 9.3. La educación ampliada..... | 147 |
| 10. A desalambrar: ¿el principio o el final? | 153 |
| 11. Referencias bibliográficas | 157 |
| 12. Anexos..... | 166 |

Resumen

La siguiente tesis tuvo como objetivo comprender las prácticas educativas de jóvenes y adultos como procesos de producción y/o reproducción social, rescatando el significado que los propios agentes educativos le dan a su hacer allí. Para llevarla a cabo se eligió un espacio de educación de jóvenes y adultos, cogestionado por el MIDES y la ANEP. Se entiende que esto le aporta al espacio elementos que pueden considerarse novedosos y diferentes a la educación formal tradicional, pudiendo hacer de esta una práctica alternativa. En este sentido, como objetivos específicos se apuntó a la caracterización de esta práctica educativa con jóvenes y adultos, así como a visualizar las concepciones que circulan sobre el sujeto de la educación adulto. Se buscó, además, identificar el significado que para los educadores tiene este espacio y su práctica profesional. Por último, se planteó visibilizar los elementos alternativos de esta práctica educativa.

En concordancia con estos objetivos, se desarrolló una investigación cualitativa que usa un estudio instrumental de casos donde la información fue recabada a través de las técnicas de observación y de entrevistas en profundidad a los agentes de la educación. Como aportes principales este estudio logra mostrar una propuesta educativa con elementos alternativos, que resulta muchas veces ignorada políticamente y que se encuentra sostenida por el compromiso ético-político de los trabajadores. Los educadores le otorgan un sentido militante y transformador a sus prácticas, contemplando al sujeto de la educación adulto, aunque por momentos hay tensiones y dificultades en el hacer cotidiano. Se entiende que estamos frente a una propuesta compleja y heterogénea, que reproduce y al mismo tiempo genera formas nuevas de estar en lo educativo. Por ello, es necesario pensarla como una educación rizomática.

Palabras clave: *educación de jóvenes y adultos, alternativas pedagógicas, reproducción y producción educativa.*

Abstract

This work seeks to understand the educational practices of young people and adults as processes of production and/or social reproduction, rescuing the meaning that the educational agents themselves give to their work there. To fulfill this thesis work, a space for youth and adult education co-managed by MIDES and ANEP was chosen. It is understood that this institution provides the space with elements that can be considered innovative and quite different from traditional formal education, making it an alternative practice. In this sense, the specific objectives were to characterise this educational practice for young people and adults as well as to visualise the conceptions that circulate about the subject of adult education. I have also identified the meaning of this space and its educational practice for educators as well. Finally, the aim was to make the alternative elements of this educational practice visible.

Considering this objective qualitative research was carried out using an instrumental case study in which information was gathered through observation techniques and in-depth interviews with educational agents. The main contributions of this work were to make visible an educational proposal with alternative elements, which is often politically invisible and is supported by the ethical and political commitment of those working there. The educators give a militant and transforming sense to their practices, considering the subject of adult education. Nevertheless, tensions and difficulties are visualized in the daily work at times. It is understood that we are facing a complex, heterogeneous proposal that reproduces and at the same time generates new forms of being in education, which is why it is necessary to think of it as a rhizomatic education.

Keywords: *youth and adult education, pedagogical alternatives, educational production, and reproduction.*

Tabla de referencias

| SIGLAS | REFERENCIAS |
|---------------|--|
| ANEP | Administración Nacional de Educación Pública |
| MIDES | Ministerio de Desarrollo Social |
| FORTA | Programa de Fortalecimiento Educativo |
| EPJA | Educación para jóvenes y adultos |
| DSEJA | Dirección Sectorial de Jóvenes y Adultos |
| ICAE | Consejo Internacional de Educación de Personas Adultas |
| REPEM | Red de Educación Popular de Mujeres de América Latina |
| CEAAL | Consejo de Educación de Adultos de América Latina |
| UNI 3 | Universidad de la Tercera Edad |
| CONEFOR | Consejo Nacional de Educación No Formal |
| VF | Espacio donde se realiza el trabajo de campo |
| X | Territorio donde se encuentra el espacio |
| CODICEN | Consejo Directivo Central |
| INR | Instituto Nacional de Rehabilitación |
| INISA | Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente |
| P | Participantes |

1. Introducción

La presente investigación se enmarca en la Maestría en Psicología y Educación, que constituye un proceso formativo en sí misma. En el transcurso de este trabajo, el lector se encontrará primeramente con la fundamentación que lleva a la realización de esta tesis, seguida de las principales investigaciones y producciones a nivel internacional, regional y nacional que se han encargado de trabajar sobre la educación de jóvenes y adultos, además de las propuestas de alternativas pedagógicas.

Por otro lado, se podrá identificar el problema de investigación que da lugar al objetivo principal de esta tesis: comprender las prácticas educativas con jóvenes y adultos como procesos de producción y reproducción en el Programa Fortalecimiento Educativo. El lector encontrará que para llegar a él, se formularon diferentes preguntas de investigación que sirvieron de guía durante el proceso. A fin de poder esclarecer de alguna manera la complejidad del territorio, se hizo una breve caracterización de la experiencia, donde se trabajará información básica sobre lo territorial y sobre los organismos que forman parte de la propuesta, así como de las características de Fortalecimiento Educativo (en adelante FORTA).

Más adelante, el lector hallará los principales marcos teóricos sobre esta temática, que sostienen y posibilitan el proceso de reflexión que viene posteriormente. Luego, en el capítulo siguiente se profundizará acerca de la metodología utilizada, la cual fue seleccionada teniendo en cuenta los objetivos planteados y la temática en particular. Con ello quedará claro el enfoque de esta investigación, que es cualitativa y que se halla enmarcada en un estudio instrumental de caso. Por ende, se utilizan las herramientas de observación y las entrevistas en profundidad. En este apartado, además, se identificarán los motivos que llevaron a tomar estas decisiones metodológicas.

Después de haber transitado este trayecto, se pasará al análisis de la información, que se encuentra dividido en dimensiones que, a su vez, cuentan con pequeños capítulos que ayudan a una lectura más fluida. No obstante, desde ningún punto de vista deben ser considerados como entes aislados, sino que cada uno de ellos cobra sentido en el encuentro con los otros.

Por último, en el apartado *A desalamburar: ¿el final o el principio?* se busca hacer un breve recorrido por los principales elementos trabajados en el análisis, para dejar planteadas percepciones, sensaciones e interrogantes que son necesarias para seguir investigando.

2. Fundamentación y antecedentes

2.1. Fundamentación

La educación ha tomado relevancia en los últimos años ya que es un campo de reflexión y de análisis permanente, no solo desde el ámbito educativo propiamente dicho sino desde múltiples áreas, como las políticas, las culturales, las sociales, las económicas, entre otros. Ardonio (2005) propone pensar lo educativo en términos de multirreferencialidad, entendiéndolo como un problema-objeto, heterogéneo, diverso y múltiple, que, por tanto, debe ser abordado desde la complejidad. Partir de esta premisa parece fundamental para comprender los lugares por los que este trabajo espera transitar. Lo educativo debe ser comprendido desde una mirada histórico-crítica que permita el reconocimiento de las múltiples aristas que lo atraviesan, así como las nuevas formas de habitarlo, de construirlo y de transformarlo.

A lo largo de la historia ha habido varias posturas que reconocen el vínculo estrecho entre la educación y el sistema económico-político de una sociedad. En este sentido la educación ha sido entendida por algunos (como Rousseau) como el medio para la transformación social y la erradicación de la pobreza; mientras, otros desde una postura más crítica (como Althusser, Gramsci, Bourdieu y Passeron) entienden que la educación es un aparato del Estado que solo mantiene y perpetúa las desigualdades sociales (Palacios, 1978).

De esta forma, en la década de los noventa con los gobiernos neoliberales pensar la educación como el motor para las transformaciones sociales tomó fuerza. En este sentido fueron surgiendo políticas y programas que tenían como objetivo ampliar el acceso a ella, lo que implicaba no solo que más personas ingresaran al sistema educativo sino que permanecieran cada vez más tiempo allí. En estas reformas primó el imaginario de que con mayor educación para todos se estarían solucionando los problemas de marginación y de exclusión social (CEPAL y UNESCO, 1990). Sin embargo, en los últimos años se ha podido comprobar que el acceso a la educación por sí solo no soluciona el problema planteado. Tanto es así que el Plan Nacional de Educación 2010-2030 establece:

Para que la institución educativa cumpla una función democratizadora y no se instale en la función reproductiva de exclusiones y desigualdades [...], es imperativa la necesidad de universalización de niveles cada vez más altos de educación. Sin embargo, no sólo [sic] con más educación sino con mejor educación es que se puede intentar

democratizar el conocimiento necesario en términos laborales y de una ciudadanía resignificada. (p. 33)

En este sentido, Puiggrós (2017) plantea que el neoliberalismo trajo consigo una nueva configuración discursiva, en la cual se incorporaron prácticas que pueden llegar a considerarse populares, puesto que se encuentran asociadas con la educación popular y perpetuaban el mismo sistema duro y hegemónico; sin embargo, no se lograba resolver el problema. De esta forma, también Martinis (2006) explicita que en el caso de Uruguay las investigaciones sobre las políticas de los años noventa han dejado entrever que los discursos subyacentes y las prácticas establecidas tenían una mirada asistencial y compensatoria, dirigidos a las personas en situación de vulnerabilidad. Por ello, se planteaba la universalización en el acceso educativo pero con mensajes que instalaban a las poblaciones en situación de pobreza en un lugar de marginalidad y de exclusión. En referencia a esto, Gentili (2011) plantea que:

En materia educativa, universalizar un bien significa no solo garantizar el acceso a él, sino también asegurarse de que quienes accedan lo hagan en condiciones de igualdad. La expansión de los sistemas escolares latinoamericanos ha sido, sin duda, una gran conquista democrática. Pero la acentuada diferenciación y la segmentación institucional que hoy los caracteriza, constituyen una recurrente deuda y una persistente injusticia social. (p. 16)

En este sentido, se reconoce que en nuestro país, más allá de la democratización en el acceso, la fragmentación y la desigualdad social preexistentes generan que no todos tengan efectivamente la posibilidad de ingresar, de avanzar y de culminar el proceso educativo. De este modo forma y entendiendo que generalmente la «educación para todos» estuvo enfocada en la universalización de los sistemas escolares, en la Ley General de Educación (2008), n.º 18 437, se promueve el concepto de «educación a lo largo de la vida». Esta definición implica que lo educativo es algo transversal en la vida de los sujetos y reconoce la necesidad de concebir a la educación como algo integral que trascienda los muros escolares. Es así que la educación de jóvenes y adultos cobra relevancia. Haddad (como se citó en Piriz, 2007) plantea que:

Garantir o acesso das pessoas jovens e adultas à educação é, antes de tudo, respeitar um direito humano. Os jovens e adultos que não sabem ler, ou com pouca escolaridade, são pessoas que tiveram no seu passado um direito violado, perdendo uma importante ferramenta para pensar, pesquisar e ter acesso ao saber que é produzido pela humanidade. Sabemos que as pessoas que passam por processos educativos, podem exercer melhor sua cidadania, pois têm condições mais favoráveis

de realizar e defender outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política etc.). (p. 4)

Este reconocimiento de la educación de jóvenes y adultos como un derecho humano universal no inhabilita, sin embargo, el surgimiento de discursos cargados de prejuicios. En este sentido, Torres (2009) plantea que tradicionalmente se ha construido una visión de la educación de jóvenes y adultos como algo compensatorio y de segunda oportunidad para los pobres. Estos adultos, que muchas veces traen consigo una historia de fracasos educativos, son los niños y los adolescentes que las estadísticas mostraban como desertores del sistema. Asimismo, también son los adultos que se encuentran en situación más vulnerable y que sostienen el proceso educativo de sus hijos e hijas. De esta forma parece que nos encontramos en un círculo discursivo que siempre nos termina llevando al mismo lugar: como trasfondo de discursos que son considerados progresistas, equitativos y democráticos, aparecen vestigios de concepciones sobre el otro que se instalan en la vulnerabilidad, en el fracaso y en la imposibilidad. Al respecto:

El anuncio oficial de lo que va a suceder con ese niño proveniente de un hogar pobre, una madre con bajo nivel educativo, preanunciando su fracaso escolar no es tan solo un anuncio de lo que vendrá, es antes que nada el inicio de la construcción de esa historia de fracaso. Es negar la posibilidad. El trabajo de enseñar implica resistir esa negación, resistir la traducción de las diferencias en desigualdades. (Santos, 2006, p. 93)

Sin embargo, la educación para jóvenes y adultos (EPJA, en adelante), situada desde una perspectiva de derechos, busca contemplar propuestas que posibiliten oportunidades e itinerarios formativos diversos para contribuir a los diferentes proyectos personales, profesionales y laborales de los distintos sujetos (Machin, 2014). Se trabaja en la continuidad educativa como proceso que trasciende la permanencia de los sujetos en instituciones educativas tradicionales; por tanto, se puede decir que se trata de una propuesta socioeducativa que necesariamente debe integrar la educación formal, la no formal, el mundo del trabajo y el acceso al patrimonio cultural, por lo cual supone la ampliación de la educación básica. Si bien estos espacios de jóvenes y adultos se enmarcan en la educación formal, también permiten la acreditación de niveles educativos formales y proponen elementos novedosos que irrumpen con lo educativo tradicional. Braslavsky (1994) plantea que un sistema de educación formal siempre se debate entre la transformación y la reproducción social: por un lado, es la encargada de distribuir las habilidades, los conocimientos y las pautas de

sociabilización para la participación; por otro lado, contribuye a adoctrinar a la población a través de la distribución y de la creación de ideologías dominantes.

De todos modos, es importante reconocer que a lo largo del tiempo han surgido propuestas que intentan romper las lógicas tradicionales que marcan la imposibilidad, constituyendo lo que pueden denominarse como alternativas educativas. Acerca de ellas, Gómez Sollano y Corenstein (2017) señalan «[...] las alternativas se definen en el marco de las prácticas sociales, de las luchas hegemónicas, en los diferentes niveles y planos de lo social, en la micro-situación o en un sector específico como el económico o el político (p. 25). Pensar en propuestas alternativas es, entonces, visualizar la posibilidad de lo diferente y de lo transformador en la educación. Son, pues, alternativas que se construyen y se reconstruyen en las prácticas, en los territorios, pero que se encuentran atravesadas por una multiplicidad de aspectos políticos, culturales y sociales. Gómez Sollano y Corestein (2017) plantean que el concepto *alternativa* permite dar con los hechos, con las prácticas y con los sujetos que no son reconocidos dentro de los marcos tradicionales. Así, desde el mismo lugar Puiggrós (1998) plantea que «Toda alternativa que pretenda tomar una dirección y un sentido democrático-popular deberá tener esos hechos en cuenta y comprender que bajo el viejo discurso pedagógico igual para todos, se reprodujeron desigualdades iniciales» (p. 16). Identificar estos elementos, reconocerlos y trascenderlos es de suma importancia para analizar el lugar que este tipo de propuestas pueden tener como agente transformador.

Estas posturas nos abren la puerta a pensar en la educación como un lugar de posibilidad, en donde más allá de perpetuarse lógicas de distribución desiguales se constituye en un encuentro configurado por múltiples procesos, lo que permite un abanico de situaciones posibles que no habilita la predicción. Para Núñez (2014), «[...] la escuela, más allá de su discurso fundador, produce sus propios efectos instituyentes. En la medida en que alguien aprende a leer y escribir, ya es incontrolable lo que esta persona puede llegar a leer y escribir: ha hecho suyo el alfabeto» (p. 8). Se trata, entonces, de tener en cuenta las posibilidades de lo educativo sin desconocer los marcos políticos y las institucionales que la crean y la recrean, y sin olvidar sus atravesamientos, sus olvidos y sus contradicciones. En ese sentido, Puiggrós (2017) manifiesta que se trata de:

[...] dar cabida a la presencia real de gérmenes de pedagogías diversas, antagónicas, alternativas, en el interior de los Estados latinoamericanos capitalistas dependientes; dar cuenta del papel que representa la educación en las transformaciones que se producen en las relaciones entre las fuerzas sociales y de la insuficiencia de

considerar la educación como un proceso interior a marcos institucionales permanentes, sin rebasarlos, sin contradecirlos. Se trata de combatir la concepción despolitizada de la pedagogía. (p. 27)

Es así, pues, que en este trabajo se pretende identificar los elementos que pueden considerarse «alternativos» dentro de una propuesta de EPJA, entendiendo que es un campo en el que han surgido muchas experiencias que se encuentran invisibilizadas por estar fuera de los muros escolares e institucionales. Como psicólogos y psicólogas transitando y acompañando el campo educativo, reconocer este tipo de propuestas resulta fundamental y necesario. Sin duda nos permite dar cuenta de otras formas de estar en lo educativo y nos habilita a pensar trayectorias singulares, al rescatar las voces de los propios sujetos de la educación. Se entiende, a su vez, que el contexto actual nos interpela a continuar la búsqueda de propuestas alternativas que posibiliten la construcción y la apropiación de espacios de resistencia y de lucha.

2.2. Antecedentes

En el último tiempo ha habido un aumento en cuanto a la visibilidad de las investigaciones realizadas en el plano de la educación extra-escolar, pero estas han estado enfocadas en el trabajo con niños y con adolescentes. De ello resulta un cúmulo importante de conocimiento en cuanto que rescatando las propias voces de los sujetos se entiende la educación como algo integral, amplio y que trasciende los muros escolares. Desde ese lugar, es importante tener en cuentas estas investigaciones a nivel nacional, aunque este capítulo estará principalmente enfocado en las producciones más importantes que dan cuenta de la especificidad del sujeto de la educación de adultos, así como aquellas que rescatan y conceptualizan a las experiencias de educación alternativas.

Si bien se pueden encontrar experiencias escritas a nivel internacional y regional, a nivel nacional en lo que a la EPJA y a las alternativas pedagógicas refiere, las investigaciones escasean. Esto evidencia la importancia de seguir pensando sobre esta temática.

2.2.1. *Escenario internacional*

En cuanto a la EPJA, dentro de los marcos internacionales podemos tomar como referencia a la UNESCO, que en el año 2019 creó un documento con el objetivo de promocionar

la educación de personas jóvenes y adultas como un derecho humano y social. Allí se realiza un largo recorrido por la educación y el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas, enmarcando los principales desafíos que América Latina y el Caribe tienen con respecto a esta temática.

Dentro de las investigaciones sobre el tema, se encuentra la realizada por Campero desde la Universidad Nacional Autónoma de México (2002-2011). Allí se busca identificar cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos de la formación de educadores de personas jóvenes y adultas para contribuir a la reflexión y al perfeccionamiento de los programas y de las prácticas. En esta investigación se identificó una baja formación docente en EPJA, lo que impacta directamente en la calidad de las propuestas existentes. Sin embargo, se entiende que en América Latina hay una gran variedad de programas que pueden usarse de insumo para orientar la formación de los educadores, reconociendo la importancia del enfoque socioeducativo para jóvenes y adultos.

En cuanto a las alternativas pedagógicas, también desde México, podemos encontrar el equipo de trabajo de APPEAL, *Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina*, que se encuentra instalado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, desde el año 1981. Este equipo cuenta con investigadores de larga trayectoria en la temática de las alternativas pedagógicas y desde el comienzo fue coordinado por Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano. Este tuvo como objetivo

[...] desarrollar tareas de investigación en torno a las prácticas educativas alternativas y emergentes al sistema de educación hegemónica, que venían realizando diversos sectores de la sociedad, en variados contextos —tanto institucionales como sociales—, en diferentes momentos de la historia reciente de los países de la región latinoamericana. (Martínez, 2013, p. 9)

Desde un principio este grupo de investigadores ha tenido como referencia el marco político-pedagógico en sus fundamentos teóricos, conceptuales y epistemológicos; se entiende la educación como un campo atravesado por múltiples aristas que no puede ni debe ser pensado de manera aislada. De sus múltiples investigaciones se destaca la tesis doctoral de Adriana Puiggrós que fue llevada a cabo en el año 1983 y que marca el comienzo de un gran trabajo de investigación y de producción académica. En la tesis se plantea la necesidad de reconocer la educación como una práctica que produce sentidos, por lo cual no puede ser separada de otras prácticas sociales. De esta forma se opone a la visión de la educación como un aparato ideológico del Estado (Althusser, 2015), que solo reproduce las condiciones

materiales que la hicieron posible. Esta producción de sentidos da lugar a la presencia de pedagogías diversas, antagónicas y alternativas en el interior del mismo Estado, con posibilidad de incidir en los procesos de transformación social (Puiggrós, 1983). A partir de ese momento han surgido múltiples investigaciones que trabajan sobre el concepto de alternativas pedagógicas (Puiggrós y Gómez, 1992; Gómez, 2008).

Por otro lado, se destaca la investigación *Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana*, presentada en el 2010 y coordinada por Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein. Con ella se permitió visualizar prácticas y visiones alternativas, rescatando la forma en que los sujetos producen, significan y transmiten saberes en ellas. En ella se identificaron múltiples propuestas que no han sido visibilizadas como alternativas pedagógicas y que cobran valor en los contextos y con los sujetos con los que se trabaja. No se trata de propuestas puramente contrahegemónicas al modelo oficial, ya que presentan la participación de las instituciones gubernamentales, lo que da cuenta que dentro de la misma hegemonía se producen alternativas educativas. Lo alternativo en estas propuestas viene de muchos lugares, desde la innovación en las herramientas utilizadas hasta nuevas concepciones sobre los sujetos y la educación.

2.2.2. Escenario regional

En el ámbito regional, se destacan los aportes de Lidia Rodríguez, investigadora argentina del grupo de APPEAL en dicho país. Ella no solo ha enfocado sus líneas de trabajo a las alternativas pedagógicas, sino que, además, ha intentado caracterizar las experiencias de la educación popular argentina, como la de los bachilleratos dirigidos a jóvenes y adultos que no han podido culminar los estudios medios. Los reconoce como una alternativa pedagógica «[...] en tanto que ponen en evidencia las ausencias y exclusiones que produce la configuración discursiva hegemónica, por ende, tienen capacidad problematizadora de esta» (Rodríguez, *et al.*, 2013, p. 166).

En esta misma línea se encuentra la producción de Brusilovsky y Cabrera (2012), donde se realiza un proceso de indagación y de reflexión sobre las prácticas educativas en el campo de la educación de adultos. Se mantiene un enfoque alternativo sustentado en la perspectiva político-pedagógica crítica.

Por otro lado, desde Brasil surge el estudio de Godinho (2007), en el que se busca comprender la relación de la educación formal y no formal en la formación de educadores de

jóvenes y adultos y su identificación con la educación popular para la contribuir a la reflexión y a la teorización de las prácticas. Es importante también destacar la investigación de Zucchetti, Pérez y Pires (2019), en la cual, si bien no se trabaja la temática de la educación de jóvenes y adultos, resulta ser de un cúmulo interesante para poder pensar cómo las prácticas no escolares socio-pedagógicas pueden constituirse en alternativas pedagógicas fundamentales para apalejar situaciones de exclusión social.

2.2.3. *Escenario nacional*

En el plano nacional las investigaciones y producciones teóricas relacionadas con EPJA no han sido tan bastas como sucede en otros países, aunque sigue existiendo un desfase importante en cuanto a la producción de conocimiento de esta temática en comparación con la educación tradicional. Sin embargo, es importante destacar algunos hitos históricos que han permitido que el tema de la EPJA tome relevancia. En el año 2010 la Presidencia de la República, a pedido del MEC, crea el Comité Nacional de Articulación y Seguimiento de la Educación de Jóvenes y Adultos, el cual se encuentra integrado por el propio MEC, por ANEP, por UdelaR, por el MIDES, por ICAE, por REPEM, por CEAAL, por UNI 3 y por CONENFOR, con el fin de generar reflexiones sobre el compromiso asumido por los países latinoamericanos para la EPJA. Esto sin dudas marca un momento importante para la EPJA en nuestro país, dado que el Estado comienza a responsabilizarse por su promoción y cuidado.

En lo que a producciones académicas respecta podemos encontrar dentro de la UdelaR el abordaje realizado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, con la Cátedra UNESCO en Educación de Personas Jóvenes y Adultas del Instituto de Educación, que fue aprobada en el año 2016 por el Consejo Directivo Central, con previo aval del Consejo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y de la Comisión Directiva de su Instituto de Educación. Este equipo reconoce el vacío existente en la formación para el trabajo en EPJA, y pretende aportar a la formación permanente, la reflexión y la producción de las políticas educativas en curso.

Desde ANEP también se encuentra el trabajo realizado por el equipo técnico de la Dirección Sectorial de Jóvenes y Adultos, *Trayectorias escolares de personas jóvenes y adultas: Desafiliación temprana y re-afiliación tardía*, cuyo objetivo fue analizar los motivos por los que se da la desafiliación temprana en edad escolar y las razones por las que sucede la reafiliación tardía. Esta investigación se llevó a cabo en espacios de DSEJA entre el 2016 y el 2017, y se

mantuvieron entrevistas con jóvenes y adultos del programa para identificar los motivos por los que abandonaron la escuela y decidieron, luego, asistir a estos espacios. Lo interesante de este trabajo es que dio cuenta de la multiplicidad de razones, generalmente externas, que hacen que un sujeto deba abandonar la escuela primaria, al tiempo que permitió identificar como un factor protector para la reafiliación la presencia de un otro que oficia de acompañante y de sostén para continuar.

Por otro lado, se hallan también los trabajos académicos dedicados a pensar la educación extraescolar, que retoman las voces de los educadores y de los educandos que participan en estas propuestas. En ese sentido, sobresalen, junto con el profesor Jorge Camors, los aportes del profesor Pablo Martinis acerca de la educación extraescolar, pero también pensando en las formas en que la educación puede configurar espacios que constituyen sentidos y posibilidad de transformación. Al respecto:

Se trata de pensar la relación entre espacios, los educativos escolares y otros ubicados más allá de sus límites, en término de la asunción de una responsabilidad con las nuevas generaciones. [...] debemos tomar conciencia de que los espacios educativos pueden ser espacios de resistencia frente a la reproducción de las desigualdades, construyendo otros sentidos y otras posibilidades. (Martinis, 2011a, p. 156)

Con esto se abre toda una línea de trabajo que tiene en cuenta las vinculaciones de la educación extraescolar con los sectores más vulnerables, con el objetivo de identificar las formulaciones discursivas que atraviesan estos espacios. Así, se puede mencionar la investigación *El desarrollo de la educación extraescolar en Uruguay (1985-2007)*, que fue llevada adelante entre los años 2009 y 2011 por los departamentos de Enseñanza, Aprendizaje y Pedagogía, y de Política y Sociedad del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR). Su objetivo fundamental fue caracterizar los discursos educativos extraescolares que circularon en el período 1985-2007 en relación a los sectores pobres de la sociedad, tratando de identificar, además, la vinculación que este tipo de discursos tiene con las políticas educativas y sociales de ese tiempo. Esta investigación posibilitó analizar los mecanismos de fragmentación y de desigualdad que se produjeron dentro de los sistemas educativos y de los discursos estigmatizantes existentes en las políticas de la década de los noventa. Tomó como referente teórico a Puiggrós (1990) y a su conceptualización de alternativas pedagógicas, además de Núñez (2003a), con su antidesestino. Esta investigación profundiza sobre la construcción de otros sentidos posibles de la educación en Uruguay.

En esta línea, en la tesis de maestría de Sebastián Valdez, *Perspectivas extraescolares en Uruguay y Argentina. Construcciones del sujeto y fortalecimiento de la democracia* (2017), se intenta visibilizar la potencialidad que tienen las propuestas y las experiencias de educación extraescolar para la ampliación de la democracia a partir de los sistemas educativos integrales. Así, se plantea que:

Ante el riesgo de segmentar la educación, forjando recorridos para pobres y otros para quienes provienen de sectores con mejores condiciones socioeconómicas, surge la necesidad de discutir si no estamos ante la necesidad de reflexionar y repensar las experiencias que ofrece el sistema educativo. Si es suficiente sostener a un conjunto de la población que es expulsada del sistema escolar, con el objetivo de que regrese a las aulas, o si se debería pensar en un sistema con propuestas alternativas o complementarias que involucren a los actores y habiliten modificaciones de ambos tipos de educación. (Valdez, 2017, p.14)

Todas estas investigaciones dan cuenta de la necesidad de seguir problematizando las posibilidades que la educación tiene para poder constituirse como una alternativa a exclusiones y desigualdades sociales. Este recorrido permite identificar que la visión de la educación como algo holístico e integral, que trascienda los muros escolares, es una perspectiva necesaria que va tomando fuerza a lo largo del tiempo; sin embargo, por momentos la producción de conocimiento en esta área no tiene la misma impronta que la investigación en la educación formal y escolar tradicional.

Por otra parte, si pensamos en la EPJA propiamente dicha, y en los sentidos y en los significados que quienes sostienen estos espacios le dan a sus prácticas, la producción de conocimiento baja considerablemente. Sin dudas, esto evidencia que todavía la EPJA es un tema que no ha sido abordado en profundidad. En este sentido es importante seguir contribuyendo a pensar en estas propuestas educativas y en sus programas de acción que, debido a sus características (como propuesta extraescolar, que une la educación formal y no formal, y que promueve el trabajo interinstitucional), puede llegar a constituirse como una alternativa pedagógica.

3. Problema de investigación

A lo largo de la historia se han creado diferentes políticas y propuestas que buscan seguir ampliando la oferta educativa, a la vez que se surgen estrategias para construir alternativas educativas de mejor calidad; se entiende la importancia que esto tiene para lograr un país más justo y equitativo. Desde la década de los noventa se concibe la educación como el pilar fundamental para lograr el progreso técnico, el crecimiento económico, pero también la equidad social, por lo cual existía el imaginario de que con mayor educación para todos se estarían solucionando también los problemas de marginación y de exclusión social (CEPAL y UNESCO, 1990). Si bien los datos en el Uruguay demuestran que el acceso a la educación es cada vez más amplio y que según la UNESCO poseemos una tasa de analfabetismo muy baja, «estar alfabetizado tiene que ver con obtener aprendizajes que permiten a un sujeto desenvolverse autónomamente, resolviendo situaciones y no solamente saber leer y escribir» (Valdez, 2014, p. 57). En este sentido, en el censo 2011 (último publicado) se plantea que alrededor de 35 000 personas mayores de 15 años no saben leer ni escribir. Con ello no se da un panorama completo del problema. Se estima que incluso el número de personas que no han culminado el ciclo primario de la educación alcanzaría a casi 265 000 (Cerrodelo y Massiotti, 2014). Esta es una cifra que por momentos no es reconocida o problematizada, obviando la cantidad de personas que por diferentes motivos de su historia personal quedaron por fuera del sistema educativo formal tradicional y que ven violado uno de sus derechos humanos fundamentales.

Es a partir del derecho a la igualdad de oportunidades y dentro del marco de «educación para todos a lo largo de la vida» que en las últimas administraciones se han implementado propuestas que abordan la complejidad de los distintos problemas educativos. Son los sectores socioeconómicos más vulnerables lo que continúan teniendo dificultades para acceder al derecho a la educación (Camors, 2009). A partir de esto y apostando a la articulación interinstitucional, en el año 2013 se pone en marcha el Programa de Fortalecimiento Educativo, cogestionado por la División Socioeducativa (MIDES) y la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA/ANEP) a través de un acuerdo firmado en el año 2012 entre el MIDES y el CODICEN. Su surgimiento se fundamenta dentro de las políticas y las medidas legislativas necesarias para promover la educación de adultos, que se encuentra como uno de los objetivos de la ANEP. En esta línea, la Ley General de Educación (2008) plantea que «[...] la educación formal de jóvenes y adultos tendrá como objetivo asegurar, como mínimo, el

cumplimiento de la educación obligatoria en las personas mayores de quince años» (art. 35). La EPJA y, en específico, este programa, que se posiciona desde una perspectiva de derechos, busca contemplar propuestas que posibiliten oportunidades e itinerarios formativos diversos, para contribuir a los diferentes proyectos personales, profesionales y laborales de los distintos sujetos (Machin, 2014).

Sin embargo, este tipo de propuestas, que poseen un marco jurídico y legal que las avala, con una oferta cada vez más amplia, sufren en algún punto los destinos de la invisibilidad. Resultan, pues, ser programas pocos conocidos dentro de la ANEP por la sociedad civil, pero también son pobremente reconocidos dentro de las políticas educativas, vistos aún como compensatorios y de segunda oportunidad (Torres, 2009). Entonces, se sabe poco de estos programas y mucho menos de los actores que trabajan sosteniéndolos todos los días, de sus implicancias, sus sentidos y desafíos; es innegable la importancia de generar insumos para comprenderlos y conocerlos a fin de pensar en la posibilidad de construir nuevos espacios para habilitar lo educativo.

Esta propuesta tiene la particularidad de proponer un sujeto de la educación diferente, ampliando el campo de lo estrictamente escolar, llevando lo educativo a la comunidad e incorporando nuevas disciplinas y actores en el proceso. Considerando dichas características, esta propuesta podría pensarse una alternativa pedagógica (Puiggrós, 1990), si lograra efectivamente romper los marcos institucionales hegemónicos y proponer una educación diferente que posibilitara generar condiciones para la transformación. Lograr esta ruptura y proponer algo alternativo sin duda depende del lugar en el que nos posicionamos para hacerlo, del sentido y del significado que le otorgamos a nuestra práctica, además de la concepción del sujeto de la educación que los programas y que quienes desempeñan allí su función tienen. Por eso, el foco de este trabajo está puesto en ellos para poder pensar luego los alcances que estas prácticas educativas pueden tener para crear nuevas formas de ser y de estar en el sistema educativo. Estas nuevas formas podrían habilitar en los sujetos procesos de subjetivación distintos para generar la posibilidad de transformar las lógicas educativas tradicionales con verdaderas propuestas de educación alternativa.

De esta forma, es necesario conocer la propuesta para poder entender cómo estos espacios pensados para la formación e inclusión de jóvenes y adultos pueden convertirse en propuestas alternativas que posibiliten la transformación de los espacios educativos. O, por el contrario, a pesar de todo, pueden continuar reproduciendo la enseñanza formal tradicional, sin contemplar la singularidad de los sujetos.

3.1. Preguntas de investigación

Esta investigación tiene como guía las siguientes preguntas:

- ¿cuáles son las características que tiene este espacio con jóvenes y adultos?;
- ¿cuáles son las concepciones que se tienen sobre el sujeto de la educación adulto?;
- ¿qué representaciones construyen los educadores sobre sus prácticas de enseñanza?;
- sus prácticas, ¿revelan concepciones de adulto?, ¿contemplan su singularidad?;
- ¿piensan sus prácticas como un espacio alternativo y novedoso?

3.2. Objetivos

3.1. Objetivo general

Nuestro objetivo general es comprender las prácticas educativas de jóvenes y adultos como procesos de producción y/o reproducción social en el programa de Fortalecimiento Educativo.

3.2. Objetivos específicos

Por otra parte, nuestros objetivos específicos se corresponde con:

- caracterizar la práctica educativa con jóvenes y con adultos;
- visualizar las concepciones que circulan sobre el sujeto de la educación adulto;
- identificar el significado que para los educadores tiene este espacio de jóvenes y adultos;
- visibilizar los elementos alternativos de esta práctica educativa.

4. Caracterización de la experiencia

4.1. Descripción territorial y comunitaria

El espacio VF se encuentra ubicado en la zona nordeste del departamento de Montevideo, en el municipio F. Según el censo nacional, este municipio cuenta con alrededor de 170 mil habitantes: el 62 % de ellos corresponde a personas jóvenes y adultas. VF está en una zona de intersección entre lo urbano y lo rural, y conviven permanentemente lugares precarios con empresas en importante desarrollo. Cuentan, además, con niveles educativos bastante bajos en comparación con otros lugares de Montevideo.

4.2. Organismos rectores

El espacio de VF es parte del programa de Fortalecimiento Educativo, que es cogestionado por la Dirección Sectorial de Jóvenes y Adultos (ANEP) y por la División Socioeducativa del MIDES.

4.3. Dirección Sectorial de Jóvenes y Adultos

La Dirección Sectorial de Jóvenes y Adultos es una de las direcciones sectoriales del CODICEN. Este, a su vez, está compuesto por consejos desconcentrados (Primaria, Secundaria y UTU) y por varias direcciones sectoriales. La DSEJA pertenece a la Dirección Sectorial de Integración Educativa, cuyo objetivo es fortalecer los procesos de articulación entre la ANEP y los diferentes organismos del Estado o de la sociedad civil para garantizar la accesibilidad de la educación, ampliando y adaptando la oferta educativa. Desde la página web de ANEP (2015) se establece que esta dirección tiene una fuerte impronta sistémica y territorial, por lo cual se busca que la institución educativa y la comunidad puedan generar un diálogo permanente para fortalecer la comunidad educativa.

Siguiendo con esta línea, la DSEJA tiene como misión poder proporcionar oportunidades y condiciones educativas de calidad para que jóvenes y adultos mayores de 14 años, que se encuentran desafiados o en condiciones de rezago educativo, puedan acceder a la cultura, además de desarrollar competencias para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Se puede decir que la DSEJA se encuentra enmarcada dentro de la educación para todos a lo largo de la vida.

4.4. División Socioeducativa del MIDES

El MIDES es el ministerio encargado de las políticas sociales así como de la articulación, de la supervisión, del seguimiento y de la evaluación de los planes, de los programas y de los proyectos con el objetivo de consolidar una política social de redistribución de carácter progresivo. Por otro lado, es responsable de contribuir al desarrollo de espacios de participación social para el fortalecimiento de la ciudadanía (Presidencia de la República, 2006). La División Socioeducativa forma parte de la Dirección Nacional de Promoción Sociocultural del MIDES. Tiene como objetivo la democratización de experiencias educativas y culturales para todas las personas a lo largo de la vida, con la coordinación y con la implementación de nuevas políticas. En la página web del MIDES se establecen los siguientes cometidos:

- promocionar y proteger el derecho a la educación de calidad y a los aprendizajes para todos y todas a lo largo de toda la vida;
- garantizar el desarrollo social de niños y de niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a través de acciones de inclusión educativa y cultural dirigidas al sistema educativo formal, modalidades de educación no formal e iniciativas socioculturales;
- contribuir al desarrollo de ciudadanos y ciudadanas protagonistas en la creación de cultura;
- promover la democratización de los lenguajes artísticos y facilitar la participación efectiva en la creación de bienes y contenidos culturales así como en su difusión.

Desde el inicio del MIDES se ha buscado generar el entrecruzamiento entre políticas sociales con políticas educativas, promoviendo así la necesidad de construir políticas públicas integrales que exploren los límites entre lo social y lo educativo. En ese sentido, pensar la articulación entre estos dos organismos rectores, como lo son la ANEP y el MIDES, es un paso más que potencia la concepción de la educación como algo integral y fundamental para el desarrollo social y cultural.

4.5. Programa de Fortalecimiento Educativo

El programa de FORTA funciona en cogestión y coejecución entre la ANEP y el MIDES. Se trata de un programa creado en el año 2013 que busca garantizar el cumplimiento del derecho a la educación básica para todas las personas a lo largo de toda la vida. Se plantea como objetivos principales la creación y el sostenimiento de espacios educativos para lograr la

permanencia y la continuidad tanto educativa como laboral. Para llevar a cabo este objetivo se encuentra enfocado en tres puntos específicos: promover la culminación de primaria, la alfabetización y la nivelación de saberes y competencias básicas. Se encuentra destinado a jóvenes y a adultos mayores de 14 años que no hayan culminado la educación primaria, así como a mayores que no sepan leer y escribir. Del mismo modo, se dirige a estudiantes que requieran nivelar conocimientos para poder ingresar a la educación secundaria o personas en situación de discapacidad.

La propuesta educativa que promueve el programa de FORTA tiene un anclaje territorial y de cercanía. Por ese motivo, los espacios de FORTA están ubicados en lugares de referencia para la comunidad, lo cual permite un mayor acceso a la población. Además de este anclaje territorial, que resulta ser algo importante e identitario de este programa, como elemento innovador subyace la conformación permanente de un equipo docente integrado por tres educadores: maestro, tallerista y operador social.

4.6. Espacio de FORTA seleccionado: VF

VF es un espacio de fortalecimiento que funciona tres veces por semana, con una carga horaria de dos horas y media por día. Tanto la maestra como el tallerista asisten los tres días al espacio, mientras que la operadora social solo va uno de esos tres días. Los dos primeros se encontraban trabajando en el espacio VF desde el año 2017, siendo también el primer año que ambos trabajaban con jóvenes y adultos. Mientras tanto, la operadora social comenzó su labor allí en el año 2019.

En las observaciones se pudo visualizar que VF tiene una población bastante heterogénea no solo en las edades de los participantes, sino también en las habilidades y en las competencias de cada uno, lo que por momentos hace difícil el trabajo unificado. Formaron parte alrededor de 10 personas por encuentro, pero todos los educadores que sostienen el espacio plantean que es un grupo con alta rotatividad, dependiendo del momento del año y de las condiciones climáticas.

En cuanto a las condiciones físicas donde se lleva a cabo la propuesta podemos decir que es un espacio pequeño, rodeado de mucho verde y de una plaza de juegos que es bastante transitada por el barrio. El espacio cuenta con una mesa blanca larga y sillas blancas de patio. Tiene para llevar a cabo la actividad un pizarrón amplio y una computadora en un

rincón del espacio. La decoración con la que cuenta el mismo fue realizada por los propios participantes.

5. Marco teórico

Este capítulo, lejos de ser un mapa inacabado del proceso de pensamiento que llevó a esta escritura, es una guía que cobra sentido en el encuentro con el territorio, y resonará de forma diferente según la propia experiencia y trayectoria.

Situadas en la multirreferencialidad, entendida como la posibilidad de articular el saber, los conocimientos y las lecturas nos permite una forma de pensar móvil, con múltiples conexiones. Así, lo educativo nos invita a una reflexión compleja y diversa de los múltiples aspectos por los cuales se ve atravesada, sean estos culturales, económicos, políticos, entre otros (Ardoino, 2005). Cada una de estas lecturas, cada autor, llevó a un sinfín de preguntas, de búsqueda y de más lectura, pero hay un momento en que es necesario parar y permitir que quien se encuentre con estas páginas también tenga su oportunidad de hacer camino y de descubrir otras conexiones.

5.1. Educación, educación, educación

Para empezar el recorrido teórico, haremos referencia al concepto de *educación* y a sus concepciones vigentes: parece ser, antes que nada, una obligación ética, teórica y política para quienes intentamos pensar algunos de sus elementos constitutivos. Entendiendo la complejidad que deriva del término y de las múltiples aristas que lo atraviesan, este capítulo está lejos de llegar a consensos o de contestar las clásicas, profundas y necesarias preguntas sobre la educación: ¿para qué?, ¿para quién?, ¿cómo? No obstante, sería una falacia no admitir que intentar navegar en estas preguntas es indiscutible, no quizás para contestarlas, pero sí para problematizarlas, para visualizar sus conflictos y sus contradicciones. Aceptar en última instancia que la educación es un campo en permanente tensión y que las intenciones por definirla y por delimitarla solo han llevado a una proliferación de disciplinas, de teorías y de conceptos, abre cada vez más el abanico, pero resulta sumamente necesario para su comprensión.

Una de los elementos importantes de la educación es su característica de *historicidad*. Esto implica que tanto su definición como sus prácticas educativas corresponden a un tiempo y a un espacio determinado, en una situación política y social específica. De todas formas, al hablar de educación hay elementos compartidos, comunes e institucionalizados que la definen. Al respecto:

La educación es siempre mestizaje, invención de un compromiso con una duración. Ella apunta al desarrollo de la persona, a la constitución del sujeto, a su autorización, pero por otro lado persigue los objetivos asignados por la función social que ejerce: la adaptación a lo existente, la sumisión a las reglas para entrar en la sociedad. (Ardoino, 2005, p. 92)

Esta definición es interesante para comenzar a situarnos en materia de educación. Primeramente, se hace referencia a la educación como «mestizaje», lo que implica pensarla como un campo diverso, múltiple y heterogéneo. Por otro lado, identifica en lo educativo un tiempo determinado, una duración y un compromiso, lo que trae consigo la idea de un otro y de una intencionalidad. La educación existe siempre y cuando haya una intencionalidad, un motivo para educar. Por último, esta definición pone en evidencia algunos aspectos importantes que han caracterizado a la función educativa a lo largo de la historia. Por una parte, es un fin apuntado al sujeto, poniendo el énfasis en su desarrollo y en el proceso mismo en el cual se constituye como sujeto. Por otra parte, el énfasis está puesto en la función social y en la educación como una herramienta para encauzar al sujeto en las reglas y en los requerimientos sociales; en definitiva, para convertirlo en ciudadano. En ese sentido, además de ser un medio donde el sujeto se va construyendo a sí mismo, a través de las formas en que se describe, se visualiza, se analiza, se narra y, en comparación con las demás (Larrosa, 1995), la educación debe velar por el orden establecido, generando normas y valores, convirtiéndose así en un espacio disciplinario de control (Foucault, 2004).

Situados desde este lugar mucho se ha hablado de las instituciones educativas y más aún del «dispositivo escuela» sobre esta función de control y de reproducción del *statu quo* dominante. Para Bourdieu y Passeron (1998), la escuela es el espacio que define lo que es legítimo aprender según un momento particular, haciendo propia la cultura específica de las clases dominante, pero presentándose como un lugar neutral, con una cultura objetiva. Aquí radica una gran complejidad, puesto que promueve la enajenación del individuo según las características de su grupo y de su cultura, al tiempo que, debido a los propósitos educativos basados en la transmisión de conocimiento, mediante la educación se tiene la posibilidad para acceder a la individualización (Fernández, 1994). Más allá del lugar que ocupa la institución escolar, la escuela es el establecimiento educativo por excelencia: así, «Un dispositivo pedagógico será, entonces, cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo» (Larrosa, 1995, p. 291). Es de este modo que se amplía el

panorama al entender que, para que se dé lo educativo, tiene que haber sí o sí una transformación del sujeto: lo educativo ocurre cuando esta modificación es posible, sin delimitar el espacio en concreto en donde sucede. Teniendo en cuenta esto, es necesario comprender que este espacio institucional pedagógico no puede verse únicamente como un lugar de posibilidades, en donde el sujeto aprende y desarrolla un cúmulo basto de conocimiento que lo vuelve parte de una cultura, sino que debe entenderse como un lugar que constituye la experiencia de sí de los individuos, por la cual uno deviene en sujeto de un modo particular (Larrosa, 1995).

Por ello, al hablar de los elementos constitutivos que hacen al concepto de la *educación* es necesario detenernos en uno de sus aspectos fundamentales: su carácter político. Así, pues, Escobar (1990) plantea que:

La educación es un acto de conocimiento y un acto político, en el cual los sujetos que lo asumen son llamados a analizar críticamente un objeto determinado de estudio para que, al conocerlo, puedan actuar sobre él transformándolo y transformándose a sí mismos. (p. 43)

Esta definición trae consigo varios elementos que es necesario analizar. En primer lugar, pensar la educación como un acto de conocimiento y como un acto político implica reconocer que sus definiciones y que su hacer se encuentran inevitablemente atravesados por estos aspectos. Freire (1999) sostenía que «No basta con decir que la educación es un acto político, igual que no basta con decir que el acto político es también educativo. Es preciso asumir realmente la politicidad de la educación» (p. 52). Plantear la educación en estos términos es aceptar que no existe lo azaroso en materia educativa: todo está pensado desde una posición política ideológica que define sus marcos teóricos, sus programas y su quehacer cotidiano. Entender la dimensión política de la educación nos permite vislumbrar los conflictos y las tensiones que aparecen cuando logramos incorporar las diferentes visiones existentes en cuanto a sus fines y a sus propósitos.

5.2. No hay cosa tan desigual como esa que parece igualdad

A partir de la década de los sesenta comenzó a visualizarse dentro de las políticas educativas diseñadas la concepción de que la educación era la herramienta por excelencia para lograr la movilidad y la justicia social. En este sentido, se entendía que para esto era fundamental lograr la democratización en el acceso al sistema educativo. Frigotto (1988)

planteaba la relación existente entre el sistema capitalista y la educación, dando cuenta de que desde las teorías del capital humano alcanzar niveles de escolarización más altos garantizaba la obtención de un trabajo calificado y, con eso, un aumento del capital. Por ello:

La educación, entonces, es el principal capital humano, en cuanto es concebida como productora de capacidad de trabajo, potenciadora del factor trabajo. En ese sentido es una inversión como cualquier otra. El proceso educativo, escolar o no, queda reducido a la función de producir un conjunto de habilidades intelectuales, el desarrollo de determinadas actitudes, la transmisión de un determinado volumen de conocimientos que funcionan como generadores de capacidad de trabajo y, consecuentemente, de producción. (Frigotto, 1988, p.49)

A este respecto, CEPAL y UNESCO (1996) también establecían que el nivel alcanzado de capital humano afecta la productividad y la eficiencia de una economía. Desde este marco es que a lo largo de los últimos años en nuestro país se ha hecho énfasis en el acceso educativo y en la democratización del conocimiento. En el artículo 13 de la Ley General de Educación (2008), n.º 18 437, se establece que ha sido de gran interés apostar cada vez más a la inclusión y a la universalización educativa, pues la educación es la principal herramienta para lograr el desarrollo de la sociedad. En este sentido, la ley plantea:

Declárese de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa. (Ley General de Educación, 2008, art. 1)

Sin embargo, esta universalización en el acceso al sistema educativo, que ha llevado a que hoy casi el 98 % de la población esté escolarizada, se plantea en un contexto latinoamericano desigual. En este marco, la universalización educativa y su consideración como un derecho se da en una sociedad donde un alto grado de la población ve violados sus derechos permanentemente. En este sentido, Gentili (2011) reconoce a este proceso de avance educativo como una «universalización sin derechos» y una «expansión condicionada». La expansión en los sistemas educativos no viene acompañada de un reconocimiento real por los derechos de los sectores más vulnerables, lo que crea niveles cada vez más desiguales y fragmentados, hecho que condiciona el tipo de educación que cada uno recibe. Así, vemos que:

Las oportunidades educativas se vuelven más desiguales en un sistema escolar institucionalmente más complejo y heterogéneo, menos igualitario y más polarizado, segmentado y diferenciado. El sistema equivale, así, a una telaraña de circuitos donde

los bienes educativos, lejos de consagrarse en su condición de derechos iguales e inalienables, se cristalizan en su condición de mercancías vendidas o compradas, concedidas por la gracia gubernamental o negadas por la petulancia y la prepotencia de una élite que aumenta su poder sobre la base de una ficción doctrinaria: la aparente consistencia entre el reconocimiento formal de los derechos y el trato desigual que el mercado les propina a los diferentes seres humanos en virtud de sus también desiguales oportunidades de acceso a ciertos bienes y recursos. (Gentili, 2011, p. 89)

Desde este marco la universalización en el acceso educativo que se viene gestando desde hace algunos años y los marcos legales y políticos que la definen como un derecho humano fundamental no ha tenido los resultados esperados en materia de justicia y de equidad. Las desigualdades preexistentes en la sociedad actual se perpetúan y se instalan dentro de los sistemas educativos. En efecto, Bourdieu y Passeron (1979) manifiestan que:

Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias como para la reproducción de una arbitrariedad cultural, cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases. (p. 25)

Estas concepciones, que se acercan mucho a una visión reproductorista de la educación, en la que ella no hace más que mantener el *statu quo* que posibilitó su creación, reconocen que tanto los programas como las políticas educativas, así como los discursos generados en un tiempo y espacio en concretos en materia de educación, responden a intereses ideológicos más amplios. Por ello:

Cuando la región más injusta del planeta, con los niveles más altos de injusticia social, se aplican formulas distributivas basadas en proporciones matemáticas regulares, el resultado no puede ser sino una reproducción de las desigualdades e inequidades, que tienen a ocultarse tras procedimientos más complejos de exclusión y tras discursos meritocráticos que pretenden explicar, como siempre, por qué los mejores triunfan y los peores fracasan. (Gentili, 2011, p. 11)

Para hablar de democratización es importante tener presente que con acceder al sistema educativo no basta, puesto que también es necesario tener las condiciones para poder permanecer en él y aprender lo que está previsto que se debe aprender. Al poner el acento en la inclusión necesariamente estamos estableciendo una dicotomía: aceptamos que hay algunos

sujetos que están adentro y otros que están afuera (Martinis, 2016). Se dan, entonces, dentro de los propios sistemas educativos nuevas formas de exclusión que diferencian los estratos sociales y que separan los sectores vulnerables de los que no lo son, fiel reflejo de las relaciones sociales y materiales:

Entendemos la exclusión como la pérdida de las posibilidades de articulación y de incidencia en la actualidad de época, quedando la sociabilidad restringida a los límites de un gueto. Se produce una pérdida de dignidad de la persona, una sumisión pasiva a efectos de segregación social (efecto de *bucle iterativo*: la persona queda fijada al lugar que se le asigna), aunque haya estallidos puntuales de violencia. Ciertos guetos se perfilan en torno a figuras de la marginación y de la criminalidad como elementos que otorgan identidad y acceso a la actualidad de época. (Núñez, 2003a, p. 23)

De este modo, dentro de los programas educativos vigentes y los documentos educativos en materia internacional y nacional se describe, se nombra y en algún punto se denigra a ciertos sectores sociales con el objetivo aparente de la inclusión y de la justicia social:

En base a esta estructura demográfica y esa atención, bueno es decir que si no aplicamos ciertas políticas en la escuela primaria, desgraciadamente deberemos tener políticas de cárcel, puesto que allí hay un marcado problema de determinado tipo de población que es necesario atender. Digo esto para explicar por qué damos una gran importancia a tratar de rescatar parte de esa población por vía de escuelas de tiempo completo. (ANEP, 1995, p.15)

En este sentido, se deja entrever que:

Los pobres se han convertido en una especie de chivo expiatorio de los miedos. Se los personifica como posibles ladrones, asesinos, peligrosos debido a su carencia de necesidades básicas. Los pobres llegan a constituirse como una suerte de entidad incierta, contaminada y peligrosa. (Bonavitta, 2010, p. 7)

Es así que la culpa por la imposibilidad del éxito educativo es depositada en los sujetos, en el contexto, y no en la institución o en el sistema. Se concibe al otro desde la carencia o desde la falta, generando un efecto paradójico, puesto que se realizan políticas que apuntan a la equidad educativa y a la promoción de la igualdad de los sujetos. Pero estas se hallan argumentadas desde las diferencias y desde la desigualdad, aspecto que se naturaliza y se asume como inherente, hecho que produce una mayor estigmatización de la población que asiste a dichos establecimientos.

Una política educativa o una intervención educativa puntual que sea concebida desde esta perspectiva niega la posibilidad de la educación en tanto concibe al otro desde su carencia o desde su peligrosidad. Lo concibe desde lo que no tiene y prefija un destino, anticipa un futuro clausurando la posibilidad de acontecimiento de lo nuevo, lo diferente, lo impensado. (Martinis, 2006, p. 3)

Martinis (2006) en esta oportunidad hace referencia al niño carente, ese niño que asiste a la escuela pero que por sus condiciones familiares, económicas y culturales no llega a ser como los otros niños: es un niño al que le falta, al que no le da, que no puede. Entiende que al situarnos en esta posición estamos imposibilitando el acto mismo de educar, porque se pierde al sujeto de la educación, se pierde al educando y en ese sentido también se desdibuja el educador, quien ahora debe buscar estrategias para compensar a este niño y su situación familiar; por ende, deja de ser un educador y se convierte en un asistente.

Frente a esto cabe preguntarnos qué sucede con los adultos, con esos adultos que están por atrás de estos «niños carentes». Muchas veces los adultos que asisten a programas educativos de jóvenes y adultos son estos adultos que, más allá de quedar fuera del sistema educativo, en su momento fueron los niños carentes, ahora considerados adultos carentes. Muchos tienen hijos y nietos que se encuentran en contextos socioeconómicos vulnerables, quienes asisten a las denominadas escuelas carenciadas. En ese sentido, es en estos discursos políticos donde se pone el énfasis en «rescatar a los niños con políticas educativas, para no tener que aplicar políticas de cárcel». Cabe preguntarse, entonces, dónde quedan los adultos que no fueron «salvados» por el sistema educativo. De alguna manera ese discurso resulta mucho más violento, desigual y denigrante para ellos, dado que ya ni siquiera se habla de ellos. Queda implícita una especie de pérdida de esperanza, como si ya no se pudiera hacer nada. En referencia a esto, Martinis (2016), retomando a Frigerio (2004), plantea que el problema que existe en el sistema educativo es que muchos han aceptado la idea de que la desigualdad social imposibilita la enseñanza. Ese discurso de «[...] con estos gurises no se puede hacer nada» es la muestra de que los educadores se han dado por vencidos. Estos educadores no creen en que algo se pueda transformar, pero igual siguen enseñando, lo que convierte a su práctica en algo vacío, desafectivizado. Así, Meirieu (1998) manifiesta que:

Hay peligro, al descubrir la dificultad de transmitir saberes de modo mecánico, de caer en el despecho y en el abandono. Eso sería tomar la decisión de mantener deliberadamente a alguien fuera del círculo de lo humano; sería condenarle, por otra vía,

a la violencia. Por eso es tan grave alegar la dificultad de «enseñar» a determinados alumnos para justificar una renuncia educativa a su respecto. (pp. 77-78)

Como educador aceptar que hay estudiantes con los que nada se puede hacer, verlos siendo «expulsados» de lo educativo y renunciar a la posibilidad de cambiar algo, sin duda también es condenarlo a una violencia incluso más amplia que la que ejerce el propio sistema. Quedarse dentro del sistema educativo, entendiendo que igualmente ya no se puede hacer nada, equivale a renunciar a la posibilidad de transformar y de transformarnos: es aceptar los destinos prefijados, renunciamos a la posibilidad de que la educación y el acto educativo se convierta en un antidesino (Núñez, 2003a). Por ello, se puede decir que «como alternativa a los efectos de exclusión, se podría subrayar la importancia de la tarea educadora conceptuándola como la búsqueda y la apertura de lugares de valor social que posibilitan nuevas y múltiples articulaciones sociales de los sujetos» (Núñez, 2003a, p. 23).

En la misma línea, Meirieu (1998) también estipula que:

Los propios enseñantes saben muy bien que aquí, como en todas partes, la exclusión es siempre un signo de fracaso, y que sella un abandono: los alumnos más desfavorecidos, los que no han tenido la suerte de aprender, gracias al entorno familiar, las claves del éxito escolar, son los que pagan el pato, su exclusión de la escuela se suma a sus desventajas sociales y los devuelve a la calle, donde su futuro puede ser negro. Por eso ningún educador digno de ese nombre puede aceptar la exclusión como solución a sus dificultades. (p. 74)

Este recorrido da cuenta de cómo dentro del sistema donde se depositan las mayores posibilidades para el desarrollo, la justicia y la transformación social. Existen contradicciones cargadas de discursos que pretenden ser inclusivos y lograr una mayor equidad educativa, pero que se encuentran sostenidos en discursos excluyentes y violentos hacia el otro, un otro situado en la carencia o en la falta, considerado por lo que debería llegar a ser y no por lo que es. El tema, entonces, no es ya preguntarse cómo hacer para que el otro ingrese al sistema, porque en definitiva ya está, sino cómo hacemos para estar juntos. Hace falta preguntarse por la existencia del otro, por el ser en el estar educativo (Skliar, 2010). En ese sentido, ya no se trata de hablar de inclusión y de exclusión, refiriéndose a lo queda afuera y adentro, no hace falta preguntarse tanto sobre la presencia del otro, sino por el ser en lo educativo.

Entender estos discursos es una forma de poder deconstruirlos y transformarlos. Entender dónde estamos situados en materia educativa, sus límites, sus tensiones, lejos de paralizarnos también puede servir de trampolín para empezar a comprender que hay terrenos

en donde la educación tiene mucho para hacer y debería dejar de pararse en lo que no puede, para moverse a aquello que sí puede. Así, pues:

La preocupación por los límites de la práctica, en nuestro caso la práctica educativa, en cuanto acto político, significa reconocer, desde luego, que tiene cierta eficacia. Si no hubiera nada de hacer con la práctica educativa no habría por qué hablar de sus límites. Del mismo modo que no habría por qué hablar de sus límites si pudiera todo. Hablamos de sus límites precisamente porque, aun sin ser la palanca de transformación profunda de la sociedad, la educación puede hacer algo en sentido de esa transformación. (Freire, 1999, p. 58)

5.3. La educación como acto de amor y de libertad

Educar es amar al mundo para que no se acabe y para que otros hagan algo mejor con él. Educar es amar a los demás para que no dejarlos librados a sus propios recursos, a su propia suerte.

Carlos Skliar (comunicación radial, 2018)

Después de este recorrido, por momentos frustrante y por otros incierto, es necesario encontrar un sentido para mantener el deseo de escribir, de pensar y, en definitiva, de estar en educación. Si todo fuera efectivamente así de malo, ¿por qué seguimos apostando a ella? ¿Será, entonces, la educación solo la repetición de lo viejo o hay algo que nos estamos perdiendo?

Quizás lo que olvidamos, detrás de todas estas ideas que hablan de lo injusto del sistema educativo, es que los discursos y los programas, la educación, se trata de personas vivas, con historia, con sentires, con deseos y con miedos, que se encuentran y se desencuentran permanentemente. Se ven influidas por el mundo y por los otros, y también influyen en los demás (Robinson, 2015). Esta influencia, estos sentires, estos deseos, estos miedos son muy difíciles de medir, de categorizar, de segmentar y, aunque la historia de la educación ha tratado de hacerlo durante mucho tiempo, siempre hay algo que se escapa, que debe escaparse. Se da en este entremedio, se juega en ese encuentro que es imposible de delimitar. De esta forma, Skliar y Telléz (2008) afirman lo siguiente:

Mas no se trata de un relacionarse como si se juntaran sujetos ya dados para establecer la relación, pues en la relación los sujetos no están dados, se construyen en y con ella. Por esto, la dimensión pública, siempre anterior a la privada, nos permite

pensar la educación como espacio de encuentros. Y lo que este espacio tiene de impredecible, de incalculable, es lo que nos posibilita inscribir las prácticas educativas en la apertura indefinida del espacio de relaciones liberado de los *a priori* que lo delimitan y encierran, para hacer transcurrir la experiencia de la educación como experiencia de la libertad. (pp. 152-153)

En definitiva, lo educativo genera un encuentro incalculable entre dos seres distintos, que se afectan, que se reconocen mutuamente en lo que tienen de iguales pero también en la diferencia.

Siguiendo con esta idea, Freire (2012) señala que:

Conciencia del otro y de sí mismo como un ser en el mundo, con el mundo y con los otros, sin la cual no sea más que un ser ahí, un ser en su soporte. Por eso, hay que repetirlo, más que un ser en el mundo, el ser humano se convirtió en una presencia en el mundo, con el mundo y con los otros. Presencia que, reconociendo la otra presencia como un «no yo», se reconoce como sí misma, que se reconoce presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace pero también de lo que sueña; que constata, que compara, que evalúa, que valora, que decide, que abre camino. (p. 143)

Entender este encuentro con el otro desde la afectación, desde lo que pasa, continuando con la idea más spinoziana de ver los encuentros como potencias que afectan, imposibilita delimitar e inferir de antemano lo que va a acontecer. Eso también hace a la experiencia de la educación como algo impredecible, inacabado, características que nos posibilitan pensar que no todo está prefijado y nos invitan a romper los bucles duros de reproducción y de encierro. Estos pedagogos hablan de la presencia y de la no presencia, que es en este reconocimiento del otro, como un otro, donde también uno se constituye a sí mismo para así construir el mundo que nos rodea.

La educación sin ese reconocimiento del otro y de sí mismo como presencia no tendría lugar. Reconocer al otro como presencia implica verlo en su existencia, en lo que posee de único pero también de igual. Dejar de preguntarse por el otro y empezar a escuchar qué es lo que el otro quiere preguntar o decir, preocuparse por el otro y vincularse desde el amor. Reconocer a la educación como una especie de hospitalidad en donde se le entrega al otro lo que se tiene para darle sin pedirle nada a cambio, sin condiciones (Skliar y Telléz, 2008). En estos momentos poder situarnos desde ahí también abre la posibilidad al verdadero encuentro, un encuentro no solo con el saber, con el conocimiento, con los métodos, sino también con ese otro que está allí, que tiene su historia y sus trayectorias para compartir. Arendt (1996) plantea

que la educación también puede concebirse como un acto de amor, en donde uno debe asumir la responsabilidad de cuidar al otro, de sostenerlo, de guiarlo, de imponerle de alguna manera su saber pero dejándolo lo suficientemente libre como para que sea, para que él mismo decida qué hacer con eso y armar su propio camino.

La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 2018, p. 208)

En esta definición de lo educativo se encuentra implícita la idea del educador guía, que es quien le abre camino al estudiante, quien de alguna manera se entrega a él y le entrega lo que sabe para que se abra camino y pueda así renovar, cambiar y transformar el mundo. Hay una visión de lo educativo asociado a lo intergeneracional: el viejo mundo le abra paso al nuevo mundo. Pero también se lo concibe como algo maternal y fraternal, donde está la función de sostener, de no quitarle la mano al estudiante, no dejarlo librado a su suerte, al tiempo que esta contención es de tal manera que le permita ir descubriendo el mundo por sí solo. En ese sentido, Meirieu (1998) planteaba también un paralelismo entre la historia de Frankenstein y Pinocho con el acto educativo, esa idea de fabricar a alguien, de moldearlo según nuestro deseo, pero aceptando su libertad: «El cara a cara con alguien que está, respecto a mí, en una relación primordial de dependencia inevitable; alguien que me lo debe todo y de quien quiero hacer algo pero cuya libertad escapa siempre a mi voluntad» (Meirieu, 1998, p. 19). Este autor refleja por momentos a un sujeto pasivo, moldeable, fabricable. Sin embargo, concebir la educación como fabricación nos conduce a un callejón sin salida (Skliar y Telléz, 2008).

Por el contrario, es necesario romper con la idea de que la educación es previsible y estática, debemos entender a ese otro como alguien activo en su proceso de enseñanza, abierto a aprender de lo que le sucede, abierto a transformarse. Para Contreras y Pérez Lara (2010), es necesario pensar la educación ligada a la experiencia: «Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella» (p. 24). Situarnos desde la experiencia construye nuevas formas de mirar y de pararse en el mundo desde nuestra singularidad. De esa manera, el conocimiento y el saber no son algo que se

transmite teóricamente para luego ser aplicado, es algo que surge a la vez que se narra y se reflexiona sobre la experiencia. De esta forma, el saber se construye dándole sentido a la experiencia (Ruiz, 2015).

Desde este lugar es que pensar la educación como una práctica de amor y de libertad implica situarnos en ese medio, en lo que nos pasa, en lo que deja huellas. Reconocer que ese entremedio se construye en el encuentro con el otro, pero que los educadores deben estar disponibles y habilitar que algo de lo inesperado suceda.

El reconocimiento del otro como sujeto supone trascender el cálculo mezquino de quien entiende que ese otro se encuentra fijado a una trayectoria social marcada de antemano por las características sociales del medio social y familiar en el que crece. Ante esa profecía que se apura en clausurar posibilidad y definir destinos, es necesario recuperar el carácter básicamente incalculable de la acción educativa. Trabajando desde la premisa de la igualdad puedo dar curso a una intervención educativa en relación con otros, intervención acerca de la cual me está vedado poder anticipar resultados y que constituye una forma de mantener juntos la memoria y la posibilidad. (Martinis, 2006, p.266)

5.4. Entre quien enseña y quien aprende

Antelo (2005) plantea que necesariamente lo educativo lleva implícita la idea de la influencia entre sujetos:

Cualquier definición de la educación incluye la idea de influencia. No hay educación sin unos seres que se influyen a otros. Los manuales de pedagogía hablan de la acción educativa como aquella acción que unos ejercen sobre otros. [...] Para que haya una educación tiene que haber, entonces, más de uno y para que haya una educación tiene que haber una especie de voluntad de influenciar, provocar, impactar al otro. (p. 173)

Plantear lo educativo en estos términos permite dar cuenta de que lo educativo constituye primeramente un vínculo en el que quien enseña y quien aprende se afectan mutuamente y se influyen unos a otros. Pensándolo desde el psicoanálisis, Filloux (2001) también reconoce que en este vínculo se cruza el deseo de quien quiere aprender y el deseo de quien enseña. Afirma que en el estudiante hay un deseo de saber que viene condicionado con la curiosidad infantil y que el proceso de sublimación de las pulsiones es la fuente del desarrollo

intelectual y cultural. Mientras tanto, en el docente hay una intención de poder perpetuar su modelo en los otros:

La «influencia» pedagógica es, por lo tanto, más que una simple "tutela". Influir sobre un alumno es marcarlo, es decir, regir sus propios deseos y, al mismo tiempo, hacerse reconocer en los deseos propios; como docente, pedirle al alumno que se identifique con sus propios proyectos. (Filloux, 2001, p. 37)

Hay una intención del educador de provocar y para que la educación tenga lugar es necesario que lo logre, que el educando pueda sentirse tocado y que pueda identificarse con él. Sin embargo, no debe confundirse esto con un educando pasivo que espera ser influido y que no tiene decisión alguna allí: por el contrario, es siempre él quien decide dejarse o no influenciar, hay una especie de acto de rebeldía necesario que nos define como seres en construcción. Ardonio (2005) introduce el término de *negatricidad* para dar cuenta de este sujeto que interpela al educador, que lo cuestiona, que lo pone a prueba, un sujeto que no aprende como yo quiero, ni responde como yo quiero, sino que se rebela y decide que toma de lo que le digo. De esta forma, ni el educador ni el educando son pasivos en este vínculo: el estudiante decide qué toma del educador. Pero este último también puede influir en esa decisión:

No confundir el no poder del educador en lo que hace a la decisión de aprender y el poder que sí tiene sobre las condiciones que posibilitan esa decisión. Si bien la pedagogía no podrá jamás desencadenar mecánicamente un aprendizaje, es cosa suya el crear «espacios de seguridad» en los que un sujeto pueda atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo. (Meirieu, 1998, p. 85)

De esta forma, también el docente es quien logra crear las condiciones para que el estudiante se sumerja en el desafío de aprender algo que no sabe. Este aprendizaje nunca es mecánico, no viene dado de antemano, no se da para todos de la misma manera y no puede ser creado *a priori* por el educador. El encuentro con ese otro educando es imprescindible porque nada puede ser anticipado antes de ese encuentro. Filloux (2001) manifiesta que lo que define que la construcción del campo pedagógico sea eficaz es la forma en que el deseo del educador se entrecruza con el deseo del educando. En este entremedio se pone en juego el deseo en cuanto al saber del educando, lo que espera del educador y de sí mismo, con los propios ideales del educador y la forma en que este hace operar el saber para el educando. En otras palabras, para que la educación tenga lugar, tiene que existir este vínculo y no un vínculo cualquiera, un vínculo habilitante, donde ese encuentro tenga espacio, donde ese entremedio permita movimiento para crear, para poder depositar algo de sí mismo:

Habría que decir aquí que la educación tiene que ver con una responsabilidad y un deseo por un «deseo de convivencia» que habilita, que posibilita, que da paso, que deja pasar, que enseña la posibilidad de poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia. Responsabilidad y deseo por un deseo de convivencia educativa que sienta y piense la transmisión no sólo [sic] como un pasaje de un saber de un uno para un otro (como si se tratara de un acto de desigualdad de inteligencias desde quien sabe el saber hacia quien no lo sabe), sino de aquello que ocurre en uno y en otro. (Skliar, 2010, p. 109)

De esta forma se puede concebir el espacio educativo como un espacio de convivencia, en donde tanto educador como el educando se relacionan desde un lugar de responsabilidad y de compromiso, mediados por un saber que no se transmite de manera lineal de uno hacia al otro, sino que se produce en movimiento, que circula y que para que lo haga necesita de un sujeto con el deseo de aprehender y de otro sujeto que se haga cargo de ese deseo y que tenga la habilidad para que el educando se entregue. Para Filloux (2001), el educador debe seducir al educando, hacer que vaya en el sentido de su deseo. En este sentido plantea que hay un doble juego en donde se seduce pero se engaña para ejercer ese poder de seducción: hay una intención de fascinar al otro, de ser deseado: «El deseo de saber no puede separarse en su destino de lo que se juega en el nivel de la necesidad de amar y de ser amado y reconocido; el deseo del maestro implica, también, reconocimiento, demanda de amor» (Filloux, 2001, p. 39). Por momentos, parece que es solo el educador quien reclama este vínculo, pero es necesario destacar que el educando también pone un deseo de ser amado y reconocido. Para que este vínculo tenga lugar, para que exista ese entremedio entre quien enseña y quien aprende, debe haber un encuentro de deseos, una afectación mutua. Es necesario, entonces, un querer estar mutuo del educador y del educando, lo que, además, se vuelve mucho más importante cuando pensamos que quien se encuentra en el lugar de educando, de estudiante, es un adulto con deseos y motivaciones propias, con una historia de vida y una trayectoria recorrida.

5.5. Un punto en el horizonte: EPJA

Oportunidad para quienes no pudimos detrás de una túnica blanca detener caídas, reparar roturas. No alcanzaron ni las mejores intenciones ni las últimas corrientes pedagógicas... Nos faltó instaurar ese lenguaje común que se inaugura a través del vínculo franco, del grupo que

sostiene y que reinventa historias... Es en estos encuentros que se validan experiencias de vida como vivencias únicas.

Cerredelo y Massiotti (2014, p. 33)

Pensar en la educación nos abre múltiples posibilidades y preguntas. El camino se bifurca de muchas maneras y nos lleva a lugares un poco lejanos y, por qué, no abandonados. Es así que casi como un punto lejano en el horizonte encontramos la EPJA, un oasis en el desierto, con agua cristalina y vegetación que nos invita a entrar, a quedarnos y a sumergirnos. Sin dudas, al entrar navegamos en un terreno que durante mucho tiempo ha sido desconocido o invisibilizado, pero que sorprende por su historia, por las concepciones políticas que lo rodean, por los contextos donde se mueve y por los múltiples cuestionamientos que lo envuelven.

Si bien se ha realizado un recorrido extenso en cuanto a la EPJA a lo largo del tiempo, que llevaría un tiempo explicitar y que tampoco es el objetivo principal de esta investigación, se considera oportuno dejar plasmado algunos hitos que han posicionado a la EPJA en el lugar en que hoy se encuentra.

A nivel internacional es importante destacar que en el año 1949 se realiza la primera Conferencia Internacional de la Educación de Jóvenes y Adultos (CONFINTEA), promovida por la UNESCO. A partir de este primer encuentro cada doce años se convoca a todos los Estados miembro de la UNESCO a formar parte de dicha conferencia (Comité Nacional de Articulación y Seguimiento de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, 2011). Las CONFINTEA son consideradas un espacio propicio a nivel internacional para promover el diálogo político para exigirles a los países participantes la asunción de compromisos relacionados con la EPJA. Sin duda estos espacios establecen marcos políticos que ayudan a la unificación de criterios para el accionar de cada uno de los gobiernos. En nuestro país, hasta 1991 la educación de adultos funcionó dentro del Consejo de Educación Primaria, siendo uno de sus principales cometidos la alfabetización, ya que en ese momento el analfabetismo rondaba el 4,3 %, tomando como marco jurídico y legal la Constitución de la República y la Ley de Emergencia para la Enseñanza General n.º 15 739 (OEI,1993). Si bien en aquellos momentos las cifras en Uruguay denotaban una población altamente alfabetizada, las dificultades comienzan cuando nos preguntamos sobre su significado. Según la pedagoga y lingüista ecuatoriana Rosa Torres (2009), en Latinoamérica, Uruguay junto con Argentina, Cuba, Venezuela y Bolivia pueden considerarse técnicamente libre de analfabetismo; de todos modos, el campo de la

alfabetización puede ser bastante confuso, pues no existen criterios internacionales para definirlo. Así, plantea que:

[...] los términos *analfabetismo* y *alfabetización* se vienen usando cada vez más de manera laxa, para indicar respectivamente «desconocimiento» y «conocimiento básico» de prácticamente cualquier campo [...], reflejando así el viejo prejuicio que asocia analfabetismo con ignorancia y alfabetización con conocimiento. (Torres, 2009, p. 16)

Esta laxidad en las definiciones sin duda trae consecuencias en cuanto a la creación y a la promoción de políticas y de programas educativos que contemplen a la EPJA, así como en la concepción que se establece del sujeto de la educación en estos ámbitos. En la década de los cincuenta, en la VI Conferencia de la UNESCO se estableció una definición de lo que se considera una persona alfabetizada que, en muchos casos, se utiliza como criterio para la elaboración de censos y estadísticas: «[...] está alfabetizada toda persona que puede leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana» (UNESCO, 1985, p. 97). Esta definición, que durante mucho tiempo marcó el rumbo de las políticas diseñadas en cuanto a la alfabetización de los países, deja entrever una visión acotada y restringida al ámbito estrictamente pedagógico, así como un posicionamiento dicotómico entre quienes son considerados alfabetos o analfabetos, desconociendo los matices en este proceso.

Sin embargo, la alfabetización y la EPJA siempre formaron parte de las discusiones internas de los movimientos sociales, políticos y culturales en Latinoamérica. En los años sesenta y setenta, con los comienzos de la educación popular y el método Paulo Freire, utilizado en Brasil, se dio paso a la alfabetización de millones de adultos, entendiendo la EPJA como un derecho que permite la emancipación popular. En ese sentido, Freire (1980) establecía que:

La decisión misma de alfabetizar es un acto político. Y es preciso estar atentos frente a las insinuaciones, a veces ingenuas, a veces astutas, que se nos hacen a fin de convencernos de que la alfabetización es una cuestión técnica y pedagógica y de que, por lo mismo, no se la debe «mezclar con la política». En realidad, no hay educación ni alfabetización de adultos que sea neutral. Toda educación entraña, en sí misma, una intención política. (p. 1)

Indudablemente, las ideas promulgadas desde la educación popular marcan un antes y un después en las concepciones sobre alfabetización, profundizando en su carácter político y

social. Desde ese momento la educación popular fue vista en muchos países como sinónimo de la EPJA, concibiéndola como parte fundamental de la transformación social. En la década de los noventa, esta visión comienza a extenderse a la educación en sí misma como un medio para la superación de las desigualdades y de las exclusiones sociales. Empieza así a proliferar una serie de políticas educativas diferenciadas para aquellos sectores o sujetos considerados vulnerables o carenciados (Martinis, 2006). De esta manera, «Todas las evidencias demuestran una fuerte asociación entre situaciones de pobreza, organización inestable de la familia, bajos niveles educativos de los progenitores y escasos logros educativos» (ANEP, 1996 p. 1). Esta clasificación posibilitó aplicar políticas basadas en una «discriminación positiva», orientada en ofrecer mejores oportunidades educativas a aquellos sectores sociales más vulnerables, lo que introdujo en el discurso de las políticas y de las reformas educativas a aquellos sujetos que por un tiempo habían permanecidos olvidados y que comienzan a tomar relevancia. Cuando se define la EPJA en la Quinta Conferencia Internacional de Jóvenes y Adultos (1997), se establece que:

[...] el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales, o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. (p. 22)

Si bien esto da cuenta de un concepto amplio, que no discrimina sobre la situación socioeconómica en que ellos se encuentran, las políticas construidas en esta época proveniente de gobiernos neoliberales visualizan a la EPJA como la respuesta para aliviar la pobreza y promover la inclusión social. Se tiene la convicción de que con la EPJA los sujetos pueden ejercer sus derechos, construir su destino y con eso ser partícipes de la transformación social.

Es a partir del año 2005 que el Uruguay comienza a tener un cambio de perspectiva al entender la EPJA dentro de un marco filosófico y político completamente distinto, el de la «educación para todos a lo largo de toda la vida». En este sentido el Comité Nacional de Articulación y Seguimiento de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (2009) sostiene que:

[...] el aprendizaje a lo largo de toda la vida «de la cuna a la tumba» es un marco filosófico y conceptual, y un principio organizativo de todas las formas de educación, basado en valores de inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos; es global y parte integrante de la perspectiva de una sociedad basada en el conocimiento. (p. 20)

Es sin duda a partir de este momento cuando la EPJA comienza a ocupar un lugar distinto, entendiéndola sobre todo como un derecho de los sujetos y una obligación del Estado.

La concepción del aprendizaje a lo largo de toda la vida trae consigo una visión más amplia e integral de lo educativo. Se aleja de la idea tradicional de que la educación solo es proporcionada en los ámbitos formales y académicos como las instituciones educativas, y se amplía el horizonte para pensar al sujeto en convivencia permanente con espacios educativos que se crean y recrean en espacios formales y no formales.

De esta forma, en el año 2005 se crea el Área de la Educación No Formal de la Dirección de Educación del MEC, lo que da un marco a las diferentes propuestas que desde la sociedad civil u organizaciones no gubernamentales se habían creado para abordar la EPJA de nuestro país, que hasta ese momento no tenía un lugar claro de trabajo desde los espacios formales. En el año 2006, con el fin de promover y de potenciar la EPJA se crea el Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas bajo el mando de la Dirección Sectorial de Educación de Adultos, dependiente del CODICEN. En el momento de su creación el objetivo fue captar a los sujetos mayores de 14 años que, por algún motivo, quedaron por fuera de la educación primaria y que no contaban los conocimientos de lectoescritura, o a aquellos sujetos interesados en afianzar sus conocimientos y sus herramientas para el ingreso al ámbito laboral. Todo este camino transitado en cuanto a la EPJA tiene su punto de consolidación con la creación de la Ley General de Educación en el año 2008, donde ya en el primer artículo deja planteados algunos aspectos fundamentales para su marco conceptual. En primera instancia establece que la educación es un derecho humano fundamental, entendiendo entonces que la educación debe ser para todos y para todas. En este primer artículo se deja plasmada la responsabilidad del Estado como garante de este derecho, algo que resulta necesario para la creación de políticas educativas de calidad y para la obtención de presupuesto estatal, una responsabilidad que no siempre fue asumida, quedando por momentos deslindada a la sociedad civil. En última instancia, este primer artículo también introduce un marco filosófico y conceptual de la educación, que debe ser una educación de calidad a lo largo de toda la vida.

5.6. Lo no dicho: el detrás de cámara del sujeto de la EPJA

El camino andado en la EPJA tiene sus puntos de fricción y sus momentos de tensión, tanto en el marco conceptual como práctico. Era necesario plantearlo desde un apartado distinto, casi que respetando esta lógica existente en la realidad para problematizar estos discursos educativos que siempre tienen luces y sombras. Este camino que termina enmarcando a la EPJA dentro de las responsabilidades del Estado, como un derecho humano

fundamental que debe ser promovido a lo largo de toda la vida y que engloba todos los órdenes educativos superiores, sea dentro del sistema formal o no formal; no siempre fue ni termina siendo así.

Para comenzar este proceso de desvelamiento es importante remitirnos a los orígenes etimológicos de la palabra *analfabeto*, porque ha sido asociada a quienes no saben leer o escribir. Por ende, en algún punto también es asociada a los participantes que llegan a estos espacios. Tal como plantea Ardoino (2005), «[...] las palabras son excelentes analizadores de aquello que es infrasuperficialidad, lo que está por debajo de la superficie» (p. 68). En ese sentido, si pensamos en la etimología de esta palabra, encontramos que deriva del latín *analphabeticus*, que significa «hombre ignorante, que no sabe» (Ximénez, s.f).

Aunque los índices de analfabetismo en el Uruguay son muy bajos en comparación con otros países de América Latina, es una situación que siempre ha molestado a todos los países porque obstaculiza el desarrollo social y económico. Según Escobar (1990), que el término *analfabeto* tiene su opuesto, que es el *hombre alfabeto*. Lo analfabeto no tendría sentido sin esta contraparte que, aunque es mucho menos escuchada, hace referencia al hombre culto. En ese sentido, Escobar (1990) afirma que:

Es el único que «sabe», el único que puede llegar a ser «alguien»: en la sociedad de consumo es una buena mercancía que puede entrar en el juego de la oferta y la demanda, pues se cotiza con valor en el mercado del consumo. Por su contraposición al hombre culto, el analfabeto es un «inculto», un no-letrado, un «don nadie» de acuerdo a los valores de la sociedad «cultura», que lo llevan progresivamente a apartarse de su cultura, a sentirse extraño dentro de su cultura, pero igualmente extraño dentro de la sociedad de consumo, perdiendo su identidad social y cultural. (p. 25)

Plantearse lo analfabeto en estos términos, como lo inculto, aquel que no sabe y que por ende no queda inscripto en las lógicas del mercado, pone de manifiesto la concepción que se tenía de aquellos que eran partícipes de la EPJA. Estas concepciones circundantes que definen al otro desde lo que no tiene, desde lo que no sabe, de alguna manera sobrevuelan en las políticas educativas, construyendo posicionamientos sociales y políticos, así como también subjetividad.

De este modo, la desvinculación del sistema educativo o la no incorporación de los códigos y signos culturales esperados, en un mundo globalizado y regido por el lenguaje, sitúa al sujeto en una posición de inferioridad e inseguridad con respecto a los otros. No saber leer ni escribir en la edad adulta, cuando estas son habilidades que la sociedad espera que sean

incorporadas durante la niñez, puede provocar marcas y estigmatizaciones en el sujeto. Para Goffman (2006), el estigma se refiere a la relación entre un atributo y un estereotipo, el vínculo existente entre nuestras propias características y las características que nos son adjudicadas por los demás. La sociedad establece los medios para categorizar a las personas y los atributos que pueden ser naturalizados. Estas categorizaciones de los otros quedan impresas en las relaciones sociales que se mantienen y en uno mismo, adjudicando lugares y roles específicos, que tienden a reproducirse a lo largo del tiempo.

Para Torres (2009) existen dos visiones distintas desde donde los países se posicionan para la realización de políticas y de programas educativos de jóvenes y adultos. Hay países que logran situarse desde lo educativo como un derecho humano fundamental, mientras que hay otros que tienen arraigada una visión compensatoria de la EPJA, posicionándose desde la falta y la carencia de sus sujetos. En relación a esto, cuando un país no logra superar esta visión más estigmatizadora, se visualiza que el presupuesto que se les asigna a este tipo de programas y políticas es escaso, existiendo una marginalidad de este tipo de propuestas. En estos contextos la calidad educativa baja, siendo la formación de docentes en esta área escasa o nula, lo que genera que las propuestas educativas pedagógicas no estén acorde a los sujetos con los que se trabaja.

En el Uruguay, si bien desde los marcos legales existe el reconocimiento de la EPJA como un derecho humano y fundamental, del cual el Estado debe hacerse cargo, cuando se observan las propuestas que existen se evidencian diferencias substanciales en cuanto a los recursos destinados y a la visibilidad que estas propuestas tienen. Como mencionábamos anteriormente, la Ley de General Educación (2008) plantea la necesidad de pensar el proceso educativo a lo largo de la vida, por lo que la referencia que se hace sobre la EPJA queda limitada a un artículo, mientras que en países vecinos como en Argentina hay un capítulo entero dedicado a definirla. Es así que en nuestro país en la Ley General de Educación (2008) se plantea que «La educación formal de jóvenes y adultos tendrá como objetivo asegurar, como mínimo, el cumplimiento de la educación obligatoria en las personas mayores de quince años» (art. 35). Sin dudas, esto nos lleva a problematizar desde qué lugar estamos entendiendo como país la EPJA, ya que desde los marcos legales aparecen señalados algunos aspectos que por momentos no encuentran consonancia con lo que sucede realmente.

A tal efecto, tener en cuenta este «no texto» existente en el trasfondo de este campo educativo, que define y posiciona al otro, sirve como elemento analizador que puede inmiscuirse o no en las prácticas educativas que se confieren en nuestro país. De ahí deviene

también la importancia de trabajar sobre el lenguaje de las cosas y sobre la expresión de los términos:

El lenguaje condensa significados distintos, opuestos, que es siempre importante elucidar poniéndolos en análisis y en tanto en él se inscriben modos de pensar, filosofías, ideologías construidas socio-históricamente que es necesario revelar y conocer. Al usar el lenguaje no se es habitualmente consciente de esas inscripciones y nuestro discurso es portador de ellas y arrastra confusiones. (Ardonio, 2005, p. 11)

Entender el lenguaje como un instrumento político y cultural, sabiendo que no existen términos azarosos, nos permite repensar nuestras propias significaciones y construir o reutilizar términos más acorde a nuestra postura política y a nuestras prácticas cotidianas. El término *educación* también queda inscripto en este círculo de análisis. Núñez (2003) realiza un pasaje por distintas definiciones filosóficas y conceptuales sobre la educación, y retoma diversos autores, como Kant (1983), Hebart (1983), Durkheim (1990) o Hegel (1987), quienes coinciden en que lo educativo conlleva un grado de violencia simbólica que permite el proceso de socialización y culturalización, ejercido por una generación adulta que le muestra el mundo e introduce en la cultura a una nueva generación. Con respecto a esto, Núñez (2003) identifica que todos estos autores se refieren a la educación de los niños y adolescentes, ya que esa coacción y esa violencia simbólica que debe ejercerse en el acto de educar no puede ser ejercida en adultos porque ellos ya poseen una historia y una trayectoria educativa.

Durante la CONFITEA V uno de los elementos planteados fue un corrimiento desde el paradigma de educación a lo largo de toda la vida al aprendizaje a lo largo de la vida, considerando que este último supone un marco más amplio de definición que alcanza el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir, así como el derecho a la autodeterminación. En esta línea, Ardonio (2005) plantea que:

El término *educación* contiene dos acepciones, ambas originales en una raíz latina única: *educó, -as, atum, -are*. *Educare* quiere decir *nutrir, alimentar*, aportar los constituyentes fundamentales necesarios para la satisfacción de las necesidades elementales, para la subsistencia y el desarrollo psíquico, cognitivo y moral, Este significado nos aproxima a *crianza*. Con el término *aprendizaje* aparece otro aspecto: el condicionamiento y la idea misma de una forma, de una especie de molde. (pp. 24-25)

Estas concepciones explícitas e implícitas que se ponen en juego en estos discursos, donde la educación está pensada solo para las generaciones venideras, nos cuestiona también sobre la forma en la que se concibe al sujeto de la educación cuando hablamos de la EPJA.

Pensar la educación de Adultos teniendo en cuenta estos términos implica desconocer la trayectoria personal realizada por el sujeto anteriormente, su historia, sus formas de estar y de ser parte de la comunidad, para someterlo a una nueva forma, la socialmente esperada y aceptada culturalmente. Se entiende que cuando se habla de la EPJA no se tienen presentes estas definiciones filosóficas porque los discursos explícitos están posicionados justamente desde la vereda contraria; sin embargo, vislumbrar estas discusiones es una actitud política que nos permite posicionarnos a nivel teórico y delimita nuestros marcos de acción, nuestros programas y nuestras prácticas educativas.

5.7. Educación popular

*A los desaharrapados del mundo y a quienes, descubriéndose en ellos,
con ellos sufren y con ellos luchan.
Paulo Freire (2007, p. 3)*

Al hablar de EPJA es imposible que no venga a nuestra memoria Paulo Freire, uno de los autores más influyentes en materia educativa en América Latina con su programa de alfabetización consciente de jóvenes y adultos. Remitirnos a Freire y a su trabajo de alfabetización de las masas populares en Brasil nos lleva necesariamente a pensar sobre la educación popular. Con ella, Freire manifestó la necesidad de entender la educación como un derecho que debe ser la herramienta para poder leer el mundo, comprender la realidad y entender la condición de opresión en la que vive gran parte de la población latinoamericana (Píriz, 2007). A nivel mundial se reconoce a Freire y sus postulados sobre la educación popular como uno de los grandes aportes provenientes de la cultura latinoamericana. Aunque precisar una conceptualización de la educación popular es mucho más difícil de lo que se piensa, existen consensos sobre todo en lo que refiere a sus implicancias, a su intencionalidad política emancipadora, al propósito de contribuir a fortalecer a los sectores populares considerados como sujetos históricos, además del papel del educador y del educando, y del uso de metodologías dialógicas y participativas (Torres Carrillo, 2011). En ese sentido hay autores que se refieren a la educación popular como:

Un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas, en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases

populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad, en función de sus intereses y utopías. (Torres Carrillo, 2011, p. 25)

Por otro lado, hay una concepción de la educación popular más amplia en la que se tiene como objetivo contribuir a la transformación social de las clases populares, una educación que permita la emancipación del sujeto. Así, Rebellato (1998) sostenía que lo esencial de la educación popular es el vínculo que establece con los sectores populares, entendiendo que este se encuentra atravesado por el problema del poder, pudiendo determinar una relación liberadora de las clases populares o, por el contrario, convertirse en una relación dominadora. A este respecto, Freire planteaba en la década de los sesenta la importancia de la construcción del poder con los sectores populares, pues existe la necesidad de reinventar el poder para que este pueda circular y que se encuentre al servicio del pueblo. Hacer circular el poder tenía como objetivo liberar y emancipar a las clases populares desde un enfoque ético-político de lo educativo.

El adjetivo *popular* en la educación popular no tenía tanto que ver con el sujeto colectivo de sus acciones —las clases populares— sino con la opción ética y el horizonte político del cambio: contribuir a su constitución como sujetos históricos educativos cuyo destinatario es el pueblo tienen la intencionalidad emancipadora que distingue a la educación popular. (Torres Carrillo, 2011, p. 21)

Paulo Freire es el principal representante de la educación popular en América Latina y, en última instancia, también ha sido de referencia para pensar la educación popular en el mundo. Con su propuesta de «educación dialógica» y oponiéndose a la educación bancaria, como mera transmisión de conocimiento, abre la posibilidad a pensar una educación diferente en la que los roles de educador y de educando se transforman, donde el poder y la palabra circulan posibilitando el aprendizaje mutuo. Al hablar de Freire, Fernández (2012) refiere que:

La educación, como espacio de diálogo, permite la toma de la palabra y, a partir de ella, leer el mundo críticamente. Permite rebelar(se) contra la domesticación y resistir la opresión. En los «círculos de cultura», la intersubjetividad histórica se historiza, los participantes observan un mismo mundo, se apartan de él y con él coinciden, en él se ponen y oponen. Así el yo adquiere existencia y busca planificarse. El discurso ya no es un mero producto histórico, sino la propia historización. (p.13)

El discurso freiriano de la década de los setenta en cuanto a la educación popular estaba fuertemente influenciado por el pensamiento marxista. El marxismo como corriente filosófica ha planteado que las instituciones como la educación están diseñadas para formar

seres sociales funcionales a la reproducción del propio sistema. En ese sentido, la educación popular quedaba muchas veces reducida a los movimientos populares y a la lucha de clase, expresando: «Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará» (Freire, 2007, p. 24). Esta postura no es extraña teniendo en cuenta el contexto político de América Latina, que se caracterizaba por la proliferación de dictaduras militares en todo el continente (Brasil y Bolivia en 1964, Chile y Uruguay en 1973, Argentina en 1976, entre otros) con altos grados de represión. De esa manera, Torres Carrillo (2011) establecía que «Un rasgo central e irrenunciable de toda propuesta educativa popular es su clara intención política por transformar las condiciones opresoras de la realidad actual, para contribuir a la construcción de una nueva sociedad más justa y democrática» (p. 21).

Después de la década de los ochenta, cuando el contexto latinoamericano era otro y los países volvieron a la democracia, aparecieron las consecuencias de los gobiernos neoliberales, criticándose a la educación popular de no poder visibilizar otras luchas entendiendo que la condición de explotación y la subordinación económica no son el único motivo de tensión que motiva las acciones colectivas. Con la introducción de autores como Gramsci (1986), el sentido de la educación popular se modifica. Gramsci (1986) propone que la conciencia de clase no puede lograrse sin una transformación cultural y moral, lo que lo aleja de una visión puramente economicista. Plantea que las transformaciones políticas, para que se sostengan en el tiempo, deben venir acompañadas de transformaciones culturales:

[...] el horizonte de sentido de la educación popular empezó a situarse en el cometido de construir una nueva hegemonía política desde la cultura y de asumir su quehacer como una práctica cultural, donde los movimientos sociales posibilitan nuevas articulaciones de las clases subalternas a través del cual los educadores populares asumen el rol de intelectuales orgánicos. (Torres Carrillo, 2011, p. 43).

En este sentido, la educación popular se constituyó como un campo diverso en donde se entrecruzan las demandas de diferentes sectores y grupos de la sociedad que han sido de alguna manera vulnerados a través de la historia. Se visualiza también la importancia que el rol de los intelectuales cumple, pues estos se convierten también en producto y en productores de las condiciones sociales existentes; es decir, son parte de la dinámica política y cultural, y es necesario que se asuman como tal. Foucault (1974, como se citó en Rebellato, 1988) afirma que:

El papel del intelectual no es colocarse un poco en el frente o un poco al lado para pronunciar la verdad muda de todos. Es, más bien y antes que nada, luchar contra las formas de poder de las cuales él es al mismo tiempo objeto e instrumento: en el orden del saber, de la verdad, de la conciencia, del discurso. (p. 52)

El lugar de los intelectuales también debe ser cuestionado, puesto que se trata de problematizar el lugar de omnipotencia en el que muchas veces se encuentran como dadores de la verdad absoluta los intelectuales trabajando con el pueblo y para el pueblo. Freire propone repensar las lógicas de la educación tradicional y hegemónica de forma de superar la dicotomía entre educador y educando; el educador siempre es quien posee el saber y es el encargado de transmitirlo, dejando al educando en una posición pasiva. Se entiende que cuanto más pasivo se conciba al educando más se van a adaptar a esta situación opresiva que los paraliza, existiendo menos posibilidades de transformar la realidad que los rodea (Freire, 2007). Así, la educación bancaria, en la que el educando es el que no sabe y el que debe recibir el conocimiento que otro le da, posiciona al sujeto en un lugar de marginalidad: «Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres “ineptos y perezosos”» (Freire, 2007, p. 52). Una educación no bancaria rompe con estos esquemas: el otro no es un ser pasivo, sino que se convierte en un sujeto activo que al mismo tiempo que aprende también enseña; de esta manera se produce la circulación del saber. Se trata, entonces, de revalorizar el saber de los sectores populares sin que se desdibuje el lugar del educador como alguien que posee un saber. En este sentido, Rebellato (1998) plantea que «[...] ser educador popular no significa caer en el espontaneísmo y el activismo; por el contrario, requiere una dosis profunda de rigurosidad, de cuestionamiento, de pensamiento desafiante» (p. 126). Sin duda, esto exige un permanente trabajo sobre sí mismo y sobre sus concepciones como educador, siendo esta una tarea que exige responsabilidad y una postura ético-política clara.

Por ello, Rebellato (2000) continúa de esta forma:

Cuando muchos contraponían la educación popular, a la educación en el aula, Paulo nos recordaba que, frente al miedo de contradecirnos trabajando en el ámbito educativo institucional, era necesario tener la osadía de hacerlo, aprovechando las brechas, construyendo mapas ideológicos y estableciendo alianzas con quienes compartían valores y posturas similares. (p. 126)

No se trata, entonces, de visualizar a la educación popular como algo ajeno, apartado del sistema educativo, de las aulas y de las prácticas cotidianas, sino que por el contrario es

necesario preguntarse cómo hacer para que dentro de este sistema, que parece duro e impenetrable, puedan confluír también propuestas como estas que permitan la construcción de lo nuevo.

Pensar la educación popular cuando hacemos referencia a la EPJA es inevitable, sobre todo como un punto de partida para la EPJA desde la posibilidad para la transformación social, pero también como un antecedente para poder pensar la ruptura de la educación tradicional:

En la medida en que nos hagamos capaces de transformar el mundo, de poner nombre a las cosas, de percibir, de entender, de decidir, de escoger, de valorar, en último término, de eticizar el mundo, nuestro movimiento en él y en la historia envuelve, necesariamente, los sueños por cuya realización luchamos. Por ello, la educación debe contribuir a construir sueños, a reinventar utopías y a sembrar esperanzas de cambio. (Freire, 2012, p. 39)

5.8. Otros mundos posibles: alternativas pedagógicas

Necesitamos otra educación para otra sociedad, y otra sociedad para otra educación.

Karl Marx (2012, s./p.)

Pensar otros mundos posibles dentro de lo educativo nos lleva a la categoría de alternativa formulada por Puiggrós (1990) y por el equipo de APPEAL, quienes las definen como «[...] todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías, técnicas), mudarán o alterarán el modelo educativo dominante entendido como el sistema de instrucción pública centralizado estatal SIPCE» (p.17)

Más allá de las visiones teóricas marxistas ortodoxas que ubican a la educación como un mero aparato reproductor de las condiciones sociales existentes, donde se pierde toda la esperanza en que pueda servir de impulso para la creación de lo nuevo, a lo largo de la historia han surgido posiciones teóricas que, reconociendo el carácter político, ideológico y cultural de la educación, han planteado la posibilidad de generar rupturas en el sistema hegemónico, para que posibiliten el surgimiento de lo diferente, de lo nuevo, de lo alternativo. Al respecto:

[...] el concepto de «alternativa» ha sido muy productivo para abrir la mirada a una historia de la educación negada en los discursos oficiales, oculta en tramas profundas de lo social, de difícil acceso a veces para la investigación histórica por la

escasez de documentos escritos. Sin embargo, dentro y fuera de la escuela, en diferentes planos de lo real —en lo social, lo político, lo económico— se producen procesos de transmisión cultural y formación de sujetos en lógicas que tensionan las perspectivas gnomónicas. (Rodríguez, *et al.*, 2013, p. 165)

Lo interesante de lo alternativo desde este lugar es poder reconocerlo dentro de los muros duros del sistema: ya no es algo que se realiza afuera, alejado, sino que se encuentra dentro de sus propios límites. De esta manera, lo alternativo implica la posibilidad de que dentro de este sistema hegemónico pueda haber pequeñas rupturas que posibiliten cambios y transformaciones a lo plenamente instituido. Con esta posición se recobra la esperanza de lo educativo: más allá de que la educación no puede todo, sí puede algo. Si los educadores o quienes trabajan en la educación no creyeran que la educación puede algo, perdería sentido completamente el trabajo:

Lo alternativo no puede concebirse fuera de lo hegemónico, tiene como referente lo institucionalizado y puede surgir en el marco de las propias organizaciones o al margen de las mismas; se expresa a través de las expectativas y experiencias de los sujetos que reelaboran los saberes, producen, circulan y transmiten nuevas ideas que impactan de una manera u otra en la realidad. (Gómez, Hamui y Corenstein, 2013, p. 44)

De este modo se produce la espontaneidad de cosas nuevas, que requiere de una historización y de un análisis crítico reflexivo del presente, de las formas hegemónicas de hacer y de pensar, porque es desde ahí que lo alternativo se genera. Rodríguez *et al.* (2013) plantean que lo alternativo tiene la característica de que problematiza la configuración discursiva establecida, logrando así desnaturalizar los procesos que se han instalado y que permiten la construcción de los nuevos sujetos políticos-pedagógicos. Se afirma, entonces, la capacidad problematizadora, crítica, cuestionable de lo alternativo para la construcción de lo nuevo y de lo diferente. Desde este lugar dicho concepto es amplio y abstracto: su objetivo no está en poder identificar cuáles experiencias son o no alternativas, sino en poder dar cuenta de todas aquellas experiencias que por su carácter problematizador y por no poder ajustarse a los parámetros esperados del sistema fueron silenciadas, marginadas y ocultadas. Lo alternativo, entonces, no puede pensarse desde un modelo universal y único; por el contrario, debe reconocerse dentro de lo alternativo como una multiplicidad de experiencias y de formas que han constituido a lo diferente, a lo nuevo:

La categoría *alternativa*, como lógica, captura el movimiento de la alternatividad, de su genealogía y proceso constitutivo instituyente de un discurso pedagógico, cuyo

carácter de radical historicidad es lo que le da sentido al cambio en materia educativa. Hablamos, entonces, del cambio como proceso complejo, no lineal, discontinuo, en tensión entre experiencias pasadas y presentes, donde el pasado no es lo que ya pasó, sino una condición que desafía, interroga y mueve al presente, al presente de los sujetos constructores de sus espacios, de sus imaginarios y de sus proyectos educativos como un horizonte posible de construir. (Orozco, 2013, p. 566)

Orozco (2013) pone énfasis en lo alternativo como un proceso instituyente que lejos de romper con todo lo pasado pretende utilizar la historia y las experiencias previas para poder generar los cambios. No se trata de desconocer lo que se viene haciendo y comenzar a realizar algo diferente, sino que por el contrario exige un reconocimiento de lo anterior para repensar lo alternativo como un proceso que no es lineal, que se reconstruye permanentemente. Complementando esta concepción, Rodríguez (2013) plantea que estos discursos o experiencias alternativas, además de deconstruir el discurso hegemónico, deben generar una propuesta, un movimiento. Cuando pensamos lo alternativo en el ámbito educativo podemos inferir que a lo largo de la historia ha habido muchas propuestas que pueden considerarse alternativas o que se consideraron alternativas, pero que no llegaron en realidad a hacerlo. Gómez Sollano y Corenstein (2017) sostienen que en Latinoamérica siempre hubo experiencias educativas que han cuestionado lo instituido y que incluso pueden catalogarse como alternativas, pero que en todo momento estuvieron unidas a discursos políticos pedagógicos y a los procesos de transformación social. Si bien esto es importante y también destacan la imposibilidad de la neutralidad en educación, las experiencias pedagógicas alternativas en la actualidad están orientadas a construir nuevos puentes entre el sistema educativo formal y el campo educativo en general:

[...] permite abrir la mirada a una multiplicidad de prácticas no reconocidas como pedagógicas a veces ni siquiera por los propios actores que las llevan adelante, pero que tienen eficacia histórica o capacidad de intervención, lo que abre la posibilidad de proponer otra organización del sentido de lo educativo y, por tanto, de los procesos y condiciones en los cuales se forman los sujetos de la educación. (Gómez y Corenstein, 2017, p. 26)

Se abre, entonces, la posibilidad a ampliar los muros del sistema educativo formal para reconocer las múltiples experiencias y discursos que habilitan verdaderos procesos de enseñanza-aprendizaje. Sobre todo, supone tener en cuenta y dar sentido a las prácticas que durante mucho tiempo han sido invisibilizadas o marginadas detrás del sistema educativo

tradicional. Esto nos lleva sobre todo a cuestionarnos los binomios formal-no formal, que han sido introducidos para pensar la educación en nuestro país y recuperar lógicas que apuesten al entremedio y a tender puentes para ampliar nuestros horizontes educativos. En esta línea, Rodríguez *et al.* (2013), hablando sobre la importancia que tienen algunas propuestas argentinas que se han dado en el marco de los bachilleratos populares, manifiesta que:

[...] la lógica de la alternatividad nos lleva a derribar los muros de la escuela para vincular ámbitos de formación. Así como las tecnologías permiten incorporar otros mundos, las experiencias de los jóvenes por fuera de la institución escolar pueden ser incorporadas como espacio de enseñanza. Se trata de recuperar la dimensión pedagógica de los espacios sociales por los que transitan los saberes de los jóvenes y adolescentes para significar de otro modo las experiencias, ubicarlas en el lugar de saberes socialmente productivos y expandir la idea de escuela. (p. 190)

5.9. ¿Entre lo formal y lo no formal?

Pensar la EPJA en nuestro país o pretender una educación alternativa que trascienda los muros de la escuela, del liceo y de la universidad implica sin duda cuestionar los límites entre la educación formal y la no formal. La Ley General de Educación n.º 18.437 establece los marcos conceptuales para definir tanto la educación formal como la educación no formal (aunque esta última posee menos precisión). Se estipula que «La educación formal estará organizada en niveles y modalidades que conforman las diferentes etapas del proceso educativo, que aseguran su unidad y facilitan la continuidad del mismo» (Ley General de Educación, 2008, art. 21). Esta ley tiene capítulo completo para definir la educación formal, su estructura y niveles. En cuanto a la educación no formal, se establece que:

La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros. (Ley General de Educación, 2008, art. 37)

De esta manera se entiende que la educación formal comprende todo aquello que tenga un valor educativo en sí mismo sin importar el marco institucional que tenga, generalmente asociado a organizaciones de la sociedad civil. No obstante, estos dos conceptos que parecen por momentos dicotómicos y muy diferentes, por momentos se mezclan, volviendo sus límites difusos y quebradizos. Según Trilla (2009), en la educación no formal lo «no formal» corresponde básicamente a la metodología que se establece o al lugar, a la institución en donde el proceso educativo tiene lugar. Hay varias posiciones que identifican la educación formal con la escuela o con lo escolarizado, y a la educación no formal con aquello que de alguna manera rompe en algún punto con las formas en las que la escuela se organiza, o sea, plantea algo distinto o alternativo.

De todos modos, existen concepciones que realizan una distinción administrativa o legal, lo que quiere decir que identifican la educación no formal con aquello que no se encuentra dentro de los marcos legales y estructurales del sistema educativo tradicional que cada país identifica como válido (Trilla, 2009). Esta última consideración plantea cierta flexibilidad en los conceptos, ya que algo que puede ser considerado hoy como no formal podría ser considerado mañana como formal o hoy pero en otro contexto. Sin embargo, lo que sí debe de quedar claro es que «Ni la educación formal debe considerarse como rígida, enfocada sólo [*sic*] en lo curricular, en lo individual y en espacios especiales, ni la educación no formal debe ser vista como carente de racionalidad, planificación y evaluación» (Machín, 2010, p. 58). Ambas se encuentran relacionadas de diversas maneras, por momentos se complementan, por momentos se sustituyen y por momentos también se tensionan. Esta complementariedad, que muchas veces vemos en la práctica, no se hace de manera natural y por momentos se visualizan pujas y disputas. En la práctica, muchas veces se invisibilizan las propuestas no formales donde obtienen un valor de segunda, donde se desvaloriza lo educativo en ese tipo de propuestas. Frente a esto cabe preguntarse qué sucede con este tipo de propuestas de EPJA que se inscribe dentro de una propuesta educativa formal pero que contiene, a su vez, una gran impronta de la educación no formal, rompiendo con la estructura, los planes y los lugares establecidos para lo educativo reglamentado.

5.10. Prácticas educativas

[...] los maestros [...] son parte de una profesión que es emocionalmente apasionante, profundamente ética e intelectualmente exigente.

La práctica educativa se puede entender como:

[...] una acción que permite innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza del docente en el aula [...], la práctica se debe delimitar en el orden de la praxis como proceso de comprensión creación y transformación de un aspecto de la realidad educativa. (Castro *et al.*, 2006, p.1)

Pablo Freire (2002), por su parte, visualizaba la práctica educativa como una práctica por sobre todas las cosas formadora y que, como tal, debe estar guiada en su naturaleza por la ética. A pesar de las múltiples definiciones que podemos encontrar sobre las prácticas educativas y la complejidad que resulta de esclarecer los conceptos que la atraviesan, podemos decir que la práctica educativa produce a través de mediadores al sujeto. Este proceso mediador en el cual participan docentes, estudiantes y el mundo puede denominarse, al decir de Zaccagnini (s.f), *sujeto pedagógico*. Para Gómez y Corenstein (2017):

La noción de sujeto pedagógico, entendida como mediación específica, como un vínculo particular entre sujetos (educando y educador) en cuya dinámica e interioridad se expresan posiciones sociales, políticas, culturales e ideológicas. Pero, a la vez, como una categoría con capacidad para explicarnos procesos interculturales e intergeneracionales, de cambio o política. (p. 24)

Este vínculo de mediación en el que se encuentran tanto el educador como el educando, propio de lo pedagógico, actúa tanto a favor de la continuidad como a favor del cambio social. Las prácticas educativas posibilitan los cambios o por el contrario mantiene los *habitus* dados y preestablecidos. Al decir de Bourdieu (2007), *habitus* refiere a ese sistema de estructuras que se mantienen a lo largo del tiempo y que tienen como finalidad estructurar las acciones y las percepciones de los sujetos de tal forma que se sigan manteniendo los acontecimientos que ellos produjeron. Se puede pensar el *habitus*, entonces, como el capital cultural incorporado a través de determinados agentes socializadores, entre ellos las prácticas educativas que terminan de alguna manera de construir subjetivamente a los sujetos. El educador es un «[...] agente social pero también un agente cultural» (Charlot, 2008, p. 85). Por ser un agente social, cuando enseña contribuye a la reproducción pero al mismo tiempo su carácter de agente cultural le exige que transmita saberes, que instruya y que forme para la construcción de una nueva sociedad. En este sentido, Fierro *et al.* (1999) plantea que su condición de agente social y de trabajador del Estado genera que la práctica educativa de los maestros esté plasmada de

contradicciones, porque también aparece en ella reflejadas las contradicciones del propio sistema educativo. De esta manera, Fierro *et al.* (1999) define la práctica como:

[...] una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso —maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos políticos—institucionales, administrativos, normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (p. 21)

La práctica es, entonces, un espacio en donde circulan concepciones políticas y educativas que provienen, por un lado, del propio sistema pero también desde los propios agentes implicados que traen consigo sus propias concepciones y percepciones sobre el otro y sobre el hacer. De esta manera, la práctica nunca es azarosa, sino que por el contrario se encuentra cargada y atravesada por aspectos diversos y subjetivos. Resulta fundamental poder pensar la práctica educativa con jóvenes y adultos, en cuanto que es un espacio en donde hay discursos diversos circulando y al mismo tiempo por momentos parece ser un lugar en construcción por los propios agentes educativos, lo cual resulta propicio para la aparición de nuevos sentidos y significados.

Es necesario entonces reconocer la dimensión política de la labor educativa entendiendo que la práctica siempre conlleva sentidos propios, personales, sociales y políticos, pero que al mismo tiempo el maestro es el encargado de propiciar el desarrollo de los sujetos para que puedan entenderse a sí mismos y su mundo. De esta forma, «[...] se necesita que el docente encuentre la forma de militar a favor de un mundo más justo, más libre, más feliz» (Soler, 2014, p. 254).

Por último:

Si soy puro producto de la determinación genética, cultural o de clase, no soy responsable de lo que hago en el moverme en el mundo, y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales y sociales a los que estamos sometidos, significa reconocer que somos seres condicionados pero no determinados. Reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro, permítanme reiterar, es problemático y no inexorable. (Freire, 2002, p. 20)

6. Diseño metodológico

La metodología empleada debe estar en consonancia con la complejidad de los fenómenos educativos estudiados. Así como el camino realizado en la construcción de este trabajo, un camino que ha sido complejo y en permanente construcción y análisis, el diseño metodológico fue ajustándose en el propio recorrido, reconociendo algunos marcos estructurales importantes para toda investigación académica.

Desde un principio esta investigación estuvo orientada a comprender de una forma integral y compleja el entramado de sucesos que acontecen en el campo educativo; para ello, se orientó en los principios de la investigación cualitativa. Tal como plantea Stake (2010), investigar cualitativamente es impulsar la comprensión de las complejas relaciones entre las cosas:

[...] la epistemología del investigador cualitativo es existencial (no determinista) y constructivista. Estas dos visiones van unidas habitualmente a la idea que los fenómenos guardan una estrecha relación entre sí debida a acciones fortuitas, y que la comprensión de los mismos requiere la consideración de una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales. (p. 47)

En este sentido, situarse desde una epistemología constructivista implica el reconocimiento de los nudos, los andamiajes y las relaciones entre los hechos, más que poder explicar por qué las causas de los acontecimientos. De esta forma, más que una forma para recabar datos, la metodología cualitativa es una manera de ver y de entender el mundo:

[...] los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Cuando reducimos las palabras y los actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social. (Taylor y Bogan, 1992, p. 21)

La metodología cualitativa implica, también, un compromiso con el lugar y con los sujetos. Esto conlleva al reconocimiento de las subjetividades de los otros, su propia experiencia allí, su estar en el espacio y el lugar; ninguna experiencia es igual a otra, ningún mundo es igual a otro. Situados en este lugar y entendiendo la complejidad del campo educativo, como algo dinámico, único y sobre todo impredecible, en donde el encuentro con el otro genera sentidos, es que esta investigación se enmarca en un estudio de caso. Más que formular generalizaciones, este trabajo pretende ser un insumo que contribuya a la reflexión y al

análisis del acontecer en una situación en particular, con unos sujetos en particulares y en un tiempo en particular. Así, vemos que:

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización.

Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia pero la finalidad primera es la comprensión de este último. (Stake, 2010, p. 20)

Para llevar esto a cabo es importante señalar que el espacio en donde se realiza la investigación forma parte de una propuesta educativa y se encuentra atravesado por un programa específico. Si bien no es el único espacio en donde estas características se dan, la forma en la que allí se hacen las cosas es única, sobre todo porque quienes sostienen este espacio también son únicos:

Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. (Stake, 2010, p. 14)

La realización de un estudio de caso permite reconocer y comprender los sentidos que estos sujetos le dan a su práctica en este programa: cuando se trabaja con aquello que los propios sujetos sienten y creen de sus prácticas, las generalidades no solo no importan sino que resultan imposibles de visualizar. Sin embargo, el acercamiento a este espacio también nos permite generar un proceso de reflexión y de análisis pertinente para repensar nuestras prácticas y programas educativos. Según Stake (2010), un estudio instrumental de casos es aquel que nos sirve como herramienta o como instrumento para poder pensar y analizar otros elementos que no solo tienen que ver con la situación particular. Rescatar las voces de los sujetos que sostienen esta propuesta desde los diferentes niveles y observando sus prácticas y sus espacios de acción habilita la formulación de preguntas sobre la situación acontecida en el resto de los lugares.

Para continuar con la elección de la metodología es importante destacar que el trabajo de campo se llevó a cabo en VF durante el año 2019. Se eligió este espacio en particular para trabajar, porque es un espacio de jóvenes y adultos en convenio con el MIDES, por lo cual forma parte del programa de Fortalecimiento Educativo, que cuenta con maestros, talleristas y operadores sociales. De esta forma se da en el espacio una interrelación de varias disciplinas

que provienen de instituciones de trabajo distintas, lo que resulta ser diferente a lo que sucede en cualquier espacio de educación formal tradicional. Por otro lado, es un espacio que viene trabajando desde hace unos años con solidez y asistencia de los participantes, por lo que algo de lo que allí acontece funciona y se sostiene. Otra de las características que contribuyó a la elección de esta experiencia es el hecho de que todos los sujetos que la sostienen en el territorio han tenido vínculo laboral con la educación formal tradicional, motivo por el que en sus relatos se puede identificar lo específico de este espacio, así como los aspectos novedosos que esta propuesta contiene.

En esta investigación se usaron como técnicas las entrevistas en profundidad y la observación participante. Para Taylor y Bogan (1992):

Los observadores participantes entran al campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes. Se comportan de un modo tal que llegan a ser una parte no intrusiva de la escena, personas cuya posición los participantes dan por sobreentendida. (p. 51)

En este sentido se llevaron adelante observaciones áulicas desde octubre a diciembre del 2019, con el fin de visualizar el vínculo y las interacciones entre los participantes adultos y los agentes de la educación; esto no fue para evaluarlos o analizarlos, pero sí para comprender cuáles son los elementos diferentes que se juegan en ese acontecer. Se realizó una guía con dimensiones de observación que orientaron todo el trabajo.

Las entrevistas en profundidad, por su parte, fueron realizadas antes y después de las observaciones de campo con el objetivo de entender los sentidos que los propios agentes de la educación le dan a sus prácticas en este espacio de jóvenes y adultos, así como la forma en que conciben al sujeto de la educación. Las entrevistas en profundidad permiten comprender la perspectiva de los informantes, con una forma de interacción flexible y dinámica entre iguales para aprender de lo que el otro tiene para decir (Taylor y Bogan, 1992). Así, Stake (2010) estipula que:

Tratamos de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas. Y, por último, es probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las de las personas estudiadas; sin embargo, el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede. (Stake, 2010, p. 23)

Para rescatar las voces de los informantes se elaboró una pauta (ver anexo) acorde a los objetivos de la investigación que pretendió officiar de guía orientadora para las entrevistas.

Se entrevistó a los educadores que trabajan en el espacio de VF, a un referente de DSEJA y a otro del MIDES, a quienes se les entregó el consentimiento informado y se les aseguró el resguardo de los datos. Cabe destacar que todas las entrevistas fueron grabadas con la autorización de los entrevistados para evitar sesgos y errores en la transcripción.

Para el proceso de la información se realizó una lectura detallada de los datos, buscando temas comunes en las narraciones realizadas, hecho que llevó a la construcción de categorías. Tanto las entrevistas como las observaciones se entrecruzaron con información que proviene de documentos sobre el programa y sobre la política que resultan relevantes para una comprensión mayor de la experiencia. A este proceso de cruce de información se le puede llamar triangulación, una herramienta que ayuda a afianzar la interpretación que se realiza de los datos recabados. En este sentido, Stake (2010) plantea que:

Con enfoques múltiples dentro de un único estudio, es probable que clarifiquemos o que anulemos algunas influencias externas. Cuando hablamos de métodos en los estudios de casos, nos referimos una vez más sobre todo a la observación, la entrevista y la revisión de documentos. [...] La triangulación nos obliga una y otra vez a la revisión. (pp. 98-99)

Con la ayuda de la triangulación el análisis se fue construyendo también de manera flexible al identificar aquellos aspectos importantes que surgían del relato y de las narraciones de los agentes de la educación. Esta información se fue entrecruzando y se armaron categorías de análisis que posibilitaron la organización del material recabado, para luego pasar al trabajo interpretativo de los datos que permitió la construcción de un análisis profundo.

7. Análisis de nuestro marco de acción: la EPJA

7.1. ¿Una escuela sin túnica?

Partir de esta interrogante no es azaroso, ya que se ha visualizado la importancia de situar a la EPJA como una propuesta educativa no escolar, pero por momentos esta diferenciación no queda tan clara. Es importante destacar el carácter interinstitucional que esta propuesta presenta, llevada a cabo en cogestión por el MIDES y por la ANEP. Desde el inicio esto marca una ruptura con las lógicas tradicionales, entendiendo que se hacen presentes en el espacio varias instituciones y varias disciplinas (maestros, talleristas, operadores), lo que introduce otros saberes en el ámbito educativo formal. Sin embargo, por momentos se evidencian en el discurso de algunos de sus protagonistas elementos que dan cuenta de la dificultad de poder separarse de la estructura escolar por la forma en la que esta se organiza y por lo incipiente de este tipo de programas en la administración pública.

En un día o dos o tres se hace en todo el país la elección, depende cómo se organiza. En el interior se hace en las inspecciones departamentales de Primaria. Tenemos un socio en el interior que es Primaria. Como son muchos docentes que tenemos y Primaria es organizada, tenés algún inconveniente, pero te ayudan. (C.)

En este relato, que cuenta cómo es la organización para la elección de maestros en los espacios de jóvenes y adultos, aparece como parte importante Primaria. La incorporación de Primaria en la organización y en la estructuración de elementos que tienen que ver con la educación de jóvenes y adultos es importante de mencionar. Más allá de que se entiende que no son organismos separados totalmente, porque ambas tienen como dependencia al CODICEN, Primaria es uno de los consejos desconcentrados, como Secundaria y UTU. Mientras, la DSEJA es parte de las direcciones sectoriales del CODICEN, más precisamente de la Dirección Sectorial de Integración Educativa, creada en el 2015.

En este sentido, si bien la integración entre ambas es importante y necesaria, esta conjunción, que por momentos parece ser un tanto informal, también resulta simbólica para problematizar la confusión entre lo escolar y no escolar que se instala en algunos espacios. Desde la dirección de DSEJA existe una preocupación por la infantilización que se da en algunos espacios de Fortalecimiento Educativo, donde aparecen propuestas escolarizadas más acorde a niños que a sujetos de la educación adultos. Sin embargo, esta unión confusa y preocupante parece mucho más presente en el plano organizativo. De esta forma, en el espacio

de VF aparece por momentos la conjunción entre estos programas y Primaria como algo que debe ser potenciado, ya que debería de oficial de nexo para que los participantes lleguen a estos espacios. Esto debería ser así porque quienes llegan a estos programas muchas veces son padres, tíos, abuelos de los niños que asisten a las escuelas de la zona.

Primaria y los maestros que trabajan en la escuela deben tener la sensibilidad de poder captar estas situaciones y darles curso en el espacio de jóvenes y adultos. La maestra de VF plantea en varias oportunidades que su trabajo en la escuela de la zona le ha servido mucho en estos espacios, porque le permite un conocimiento de las situaciones familiares en profundidad. No obstante, desde lugares jerárquicos el hecho de que haya maestros que trabajen en Primaria y en EPJA al mismo tiempo o el hecho de que el lugar de funcionamiento de los espacios sea la escuela genera un problema de identidad. Se reclama un posicionamiento propio y una identidad propia de la EPJA, que por momentos se entiende que falta en el interior de los espacios y que muchas veces genera que el otro no se acerque. Asimismo, en uno de los testimonios se afirma lo siguiente:

Pero además hay un tema que te lo dicen, no quieren ir a la escuela, en el interior pasa mucho, porque «me da vergüenza que me vean donde va mi hijo». «A la escuela no.» Pero cuando vos lo ponés en otro lugar que no es la escuela tenés otras chances de ir llegando a la gente. Pero que es lo que pasa... Bueno..., las maestras son las mismas que trabajan en Primaria. Y muchos hacen fuerza para que se queden en la escuela. Muchos directores tienen la tradición de que de día escuela y de noche espacio de jóvenes y adultos, y me queda comodísimo. Ya me quedo en la escuela, en mi escuela, además, y después viene el espacio. (C.)

Hay tensiones permanentes en el hecho de que quienes trabajan en estas propuestas muchas veces son maestros que provienen de Primaria, lo que implica que su lugar y ámbito de acción ha sido y es la escuela. De esta manera, puede resultar difícil pensar un hacer nuevo fuera de los marcos institucionales escolares cuando por el ser maestro viene asociado al trabajo escolar y con niños. En palabras de Abraham (1986), «El sí mismo profesional es un sistema multidimensional que comprende las relaciones del individuo consigo mismo y con los demás significantes de su campo profesional» (p. 26). La identidad profesional del maestro no es algo que se construya de una vez y para siempre, sino que está en permanente construcción en el encuentro con los otros: estudiantes, colegas, instituciones. La dificultad que se presenta es que, al ser su campo de acción, la escuela, sus formas de hacer y de estar están configuradas desde este marco:

La identidad docente tiene que ver con el esfuerzo sostenido que realiza el maestro para mantener una presencia y una seguridad al enfrentar la problemática que se le presenta diariamente; es la necesidad de equilibrio de tener cierta claridad acerca de donde está parado. (Gómez, 2005, p. 13)

En este sentido, Primaria es un lugar de acción que los docentes conocen, trabajar en el aula de una escuela genera marcos de confianza y de seguridad que el maestro necesita para llevar a cabo su tarea. En el testimonio anterior se deja entrever que hay un tema de comodidad por parte de los docentes, quienes piden concentrar sus horas de trabajo en un mismo sitio. Puede ser porque de esta forma evitan trasladarse pero también a nivel simbólico ese espacio escolar es su espacio, en el cual saben desempeñarse. Quizás es un lugar que genera confianza y seguridad.

De todas formas, no hay que olvidarse de que del otro lado de esta ecuación se encuentran los estudiantes jóvenes y adultos, quienes no quieren que se los asocie con ir a la escuela por lo que implica esto para ellos: convertirse en los adultos que vuelven al lugar a donde están los niños. Goffman (2006) señala que cuando un sujeto difiere de lo socialmente esperado y aceptado el intercambio social los transforma en personas estigmatizadas; frente a esto la persona presenta vergüenza y rechazo, y esconde las características que no se corresponden con lo esperado socialmente. Podemos inferir que el hecho de ir a la escuela es tener que hacerle frente a una situación que puede provocar vergüenza en los sujetos, además de estigmatización por no haber culminado Primaria en los tiempos esperados.

Asimismo, aparece cierta puja entre lo que por momentos algunos maestros de este programa desean de los espacios de jóvenes y adultos, y el sentir de los sujetos de la educación, quienes no quieren enfrentarse al hecho de ir a la escuela, lo que provoca disputas en cuanto a dónde establecer los espacios. Quizás la discusión más grande no sea si en la escuela sí o sí en la escuela no, sino ver la forma en la cual se pueda construir un espacio diferenciado incluso dentro de los muros escolares.

7.2. Del sujeto de la educación: entre lugares y enseñanzas

Esta disputa acerca de dónde establecer los espacios de fortalecimiento al parecer tiene varias aristas. Según lo que planteaban los testimonios anteriores el hecho de que los espacios quedaran unidos a los muros escolares alejaba a muchos participantes; sin embargo, a nivel

discursivo también aparecen elementos que dan cuenta de la importancia que puede tener para los participantes el hecho de ir a la escuela de adultos o a la escuela nocturna:

Es muy delicado el tema y se juega mucho si los ponés en las escuelas, antes estaban solo en las escuelas. Es más, escuelas nocturnas les decíamos. En Piedras Blancas por ejemplo..., que ahora es el centro 8, antes le decían escuela nocturna, que sabíamos nosotros que eso no era de Primaria. Hoy hay gente que no sabe que no es de Primaria, te pasa mucho. Eso es que no hemos sabido ganar identidad tampoco. (C.)
Además:

Hay otra gente participante que viene con la cabeza que va a una escuela de adulto, una escuela sin túnica. (T.)

Así, se menciona que los participantes del programa siguen «yendo a la escuela nocturna» y continúan pensándose como estudiantes de la escuela. Existe así una especie de tensión entre ser y no ser. Hay un peso cultural que se traduce en un estigma por no haber terminado la escuela, pero por momentos hay un deseo de constituirse como estudiantes. Se entiende que es un lugar que reclaman y que necesitan porque no estuvo en su momento o porque hay algo del sentir que se comparte... Porque, en definitiva, están allí para darle fin al primer ciclo formativo y apropiarse de los saberes que la escuela brinda.

Pensar en las características propias de este espacio y en el entendido de que los espacios de enseñanza se construyen entre maestros-docentes y estudiantes, parece relevante mencionar cómo se lo percibe por parte de los estudiantes. En ese sentido, en el espacio de VF por momentos los participantes se posicionaban muy autónomos con respecto a las tareas y al hacer, pero en otras instancias también se podían observar preguntas como «¿Puedo ir al baño?» o «¿Eso hay que copiarlo?» (P. en obs.). Allí se pueden visualizar reclamos de un modelo más escolar: «¿No toma lectura usted...? Allí en la Sanguinetti nos hacían leer» (P. en obs.). De esta manera, por momentos los participantes se posicionan desde un lugar infantil y escolarizado. El hecho de ser parte de este espacio de fortalecimiento que les devuelve la posibilidad de convertirse en estudiantes nuevamente genera una identidad colectiva. Arteaga (2000) plantea que la identidad colectiva puede concebirse como «[...] la autopercepción de un nosotros relativamente homogéneo en contraposición con los otros, con base en atributos o rasgos distintivos, subjetivamente seleccionados y valorizados, que a la vez funcionan como símbolos que delimitan el espacio de la mismidad identitaria» (p. 54). La persona, pues, se percibe parte de un grupo al identificar que hay elementos compartidos que constituyen a un nosotros, que los unen y les permite ser-parte, tomar-parte.

7.3. El agente de la educación adulto: entre lugares y enseñanzas

Desde los docentes hay un fuerte trabajo discursivo en el territorio para desmarcarse de la visión escolarizante. De esa manera en las observaciones, una de las educadoras planteaba «*Acá no soy maestra, acá soy... Yo propongo, pero no mando. Ese no es mi rol acá*» (M. en obs.). De esta forma, este espacio en particular, si bien la tensión entre lo escolar y lo no escolar está presente permanentemente, se hace un esfuerzo notorio para no reproducir los mismos modelos escolares. Al decir de los propios protagonistas, esto no es algo que suceda siempre, ni en todos los espacios:

Una vez, la coordinadora, cuando tuve el primer año de adultos, me dice (claro, ella no sabía qué iba a hacer yo, nunca había sido maestra de adultos): «Mirá que a las personas adultas no se les pone materiales para aprender a leer como a los niños de osos, osas». Sí, era obvio, pero estuvo muy bien en decírmelo, porque evidentemente pasa en otros lados. Por algo ella lo dice como maestra de adultos de muchos años. No es lo mismo que aprenda a leer un adulto que un niño, es otra cosa. (M.)

Esta aclaración de que el adulto no aprende de la misma manera que el niño es muy significativa para poder pensar acerca del programa. Si hay la necesidad de aclararlo es porque por momentos este sujeto de la educación adulto no es abordado desde su especificidad.

Por ello, cuando se toma contacto con el instructivo y con los formularios que DSEJA le entrega a maestros y talleristas cuando ingresan a trabajar con adultos, vemos que es muy extenso para explicar el funcionamiento de los espacios, pero no menciona nada de cómo realizar la tarea que van a tener por delante. Cuando se escribe sobre las funciones que el maestro va a tener que desempeñar, se plantea que: «Deberá desempeñar acciones que se ajusten a los educandos, como mediadores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; valorando las experiencias y conocimientos previos de los participantes; respetando el tiempo de aprendizaje y fomentando la autonomía para aprender» (DSEJA, 2018, párr. 1).

De esta forma, en el instructivo de ingreso se intima a los docentes a adecuar sus prácticas a los educandos pero no hay nada que dé cuenta de la especificidad del otro como sujeto de la educación. Se reconoce la dificultad que esto plantea, porque nada se sabe del sujeto que va a venir, ni su edad, ni su nivel educativo, ni su nivel cognitivo, lo que verdaderamente enfrenta a los actores que allí trabajan con la incertidumbre. Este no-saber presenta una gran dificultad, obliga a considerar que los sujetos no vienen dotados de una identidad única y trascendental sino que se construyen como resultado de las prácticas sociales

(Skliar y Telléz, 2008). Por ello, trabajar en estos programas obliga a hacerse cargo de la incertidumbre y de la complejidad que impiden (por suerte) predecir el camino y el hacer con el otro.

Por otro lado, en este formulario se plantea que las propuestas pedagógicas que el maestro debe desplegar deben tener pautas andragógicas, pero se da por sentado qué es y qué se entiende por ella, cuando la mayoría de los docentes que ingresan a trabajar con jóvenes y adultos no han tenido ninguna experiencia previa. Pérez (2009) sostiene que «[...] la andragogía puede ser considerada como una teoría pedagógica que tiene como campo de acción y de reflexión los procesos educativos propios de los adultos» (p. 10). El término *andragogílik*, que hace referencia a la andragogía, fue usado por primera vez en 1833 por Alexander Kapp, quien era un maestro alemán, para referirse a la práctica educativa de Platón con sus discípulos (Tipoldi *et al.*, 2016). Es de esta manera que el término viene siendo usado desde tiempos remotos, aunque a nivel teórico solo se explicita qué es la educación para adultos, entendiendo que hay una diferencia fundamental con respecto a los niños y adolescentes que aprenden, además del aspecto laboral y de los efectos psicológicos y sociales que causa este aspecto en los adultos. Entonces, «[...] la andragogía únicamente puede diseñar, debido a las características del ser adulto, procesos individualizados que consideren las particularidades de cada sujeto, valorando el trabajo colectivo, grupal, mutuo y colaborativo» (Pérez, 2009, p. 27). Existe a nivel teórico poco esclarecimiento sobre el trabajo pedagógico con jóvenes y adultos: se plasma la necesidad de considerar las particularidades de este sujeto de la educación, entendiendo que es responsable de sus procesos de aprendizaje, pero por momentos esas particularidades se difuman.

En este recorrido pudimos visualizar que aparece una identificación de los propios participantes con el modelo más escolar, que se encuentra unida a las propias dificultades de la propuesta para conceptualizar la práctica educativa con adultos. Se entiende que esta dificultad puede no ser azarosa, ya que también se han encontrado algunas dificultades conceptuales para definirla. Según lo que plantean los autores anteriores, el sujeto de la educación adulto debe ser un educando activo, responsable en su proceso de aprendizaje, con el cual pueda transformar su situación actual. De todos modos, autores como Arendt (1996) han planteado la imposibilidad de educar al sujeto adulto, porque no hay lugar de asimetría:

Quienquiera que pretenda educar a los adultos, pretende en realidad hacer de guardián suyo y apartarlos de la actividad política. Dado que no se puede educar a los adultos, la palabra educación suena muy mal en política; lo que hay es una simulación

de educación, mientras que el propósito real es la coerción sin el uso de la fuerza. (p. 188)

Esto evidencia que la discusión sobre dónde poner los lugares y sobre cómo hacer para que los adultos se acerquen más a los espacios no es solo una discusión práctica. Es también una discusión epistémica y conceptual de qué es lo que pretendemos de este sujeto de la educación adulto. Si entendemos que la educación de jóvenes y adultos es una herramienta de transformación política al estilo de Freire, quizás deberíamos plantear otras conceptualizaciones para pensar este proceso de trabajo.

7.4. Ente lo visible y lo invisible: descubriendo la EPJA

Lo invisible aparece en todos lados, se cuela en todas las esquinas. En cada paso que uno da se encuentra con esto que no se ve, que está escondido. Lo invisible se visualiza (un oxímoron que nunca tuvo más sentido) desde lo macro hasta en lo micro del programa.

7.4.1. El otro invisible

En estas propuestas circulan jóvenes y adultos de más de 14 años que por alguna razón han quedado desafilados de las propuestas educativas formales o tienen un rezago educativo por no haber terminado Primaria. Sin embargo, el Uruguay es uno de los países con la tasa de alfabetización más alta de la región, dato que por momentos es cuestionado desde quienes trabajan en este tipo de programas por la cantidad de personas que llegan a estos espacios sin terminar la escuela o sin los conocimientos básicos adquiridos:

Uruguay es un país que tiene un alto índice de alfabetización, porque en el mundo y acá se mide, como que fuiste a la escuela, pero la mayor parte que viene a terminar Primaria fue a la escuela, o sea, que los índices de alfabetización aparecen como tal alfabetizados, y muchos se manejan en la vida leyendo y escribiendo, pero son personas que no han culminado, más allá de que no han culminado por no tener certificado. (C.)

Cuando se habla de la invisibilidad de los sujetos que participan en estos espacios se entiende que al poder tener un manejo básico, que le ha permitido desenvolverse socialmente, aunque sea de forma precaria, por momentos pasan desapercibidos. Eso quiere decir que, si bien transitan los espacios y pueden verse como incluidos socialmente, al no llegar a apropiarse

del todo de la lectoescritura y al no haber transitado por los espacios formales de aprendizaje quedan excluidos de un sinfín de otros aspectos, lo que por momentos les evita el ingreso al mercado de trabajo. Esto puede definirse como analfabetismo funcional, lo cual implica que las personas manejan el código alfabético y algunos conocimientos básicos matemáticos, pero no pueden usarlos para la resolución de problemas sencillos de la vida (Alsina, 2017). El analfabetismo funcional permite que personas que no saben leer ni escribir de la forma esperada transiten los diferentes espacios sociales, quedando excluidos de códigos importantes para la socialización:

No sé si en otros lugares de Montevideo..., qué pasa con quien no lee y no escribe... ¿Dónde están? ¿Por qué no leen y no escriben? ¿Por qué no van a aprender? Y si no existieran estos lugares, pasan y siguen pasando. (M.)

Lo que transmite este educador es de suma importancia, pues señala que estos espacios son los que de alguna manera le terminan dando visibilidad a estos jóvenes y adultos que, por momentos, parece que no estuvieran en ningún lado. En relación a eso, en las observaciones en VF algo de esto sobrevuela en el espacio: la idea de la invisibilidad de los espacios, de la invisibilidad de la propuesta, pero por sobre todas las cosas, del otro, del «sujeto de la educación» que al no ser visible pone en cuestionamiento el verdadero lugar que se le otorga. Nos encontramos con una población a «atender», una población a «incluir» pero que al no verse genera un efecto completamente contrario.

El primer día de observación en VF, cuando se explicó el motivo de nuestra presencia allí, un participante plantea: «*Sí, claro, cualquier cosa que nos ayude*» (P.). Esto marcó en algún punto el tránsito por el espacio, pues dicha invisibilidad es reconocida como propia por parte de los participantes, otorgándoles, a nuestro entender, una pseudoidentidad: el ser invisible. La expresión «cualquier cosa que nos ayude» deja entrever esa necesidad de visibilidad que les falta tanto a los participantes en particular, como a la EPJA en general:

Me parece que hay un sentido para el que tenemos que trabajar muchísimo junto con la DSEJAS. Porque si bien en la Ley de Educación está esbozado, vos por ejemplo entrás a la Ley de Educación Argentina y tiene todo un capítulo sobre la educación de jóvenes y adultos que está buenísimo, que para mí es una referencia... Y bueno, acá estamos muy en pañales en relación a eso. (O.)

Asimismo:

Yo el primer año trabajé sola, el año pasado trabajé con operadoras social del MIDES. Y este año no voy a trabajar con ellas acá, sí en otro lado. Porque esto es como

el primer año, pero ahora conozco, el primer año no sabía que existía ese rol, pensé que era... el maestro acá que enseñaba lo que tenía que enseñar. No sabía ni que había talleristas. Pensé que solo un maestro enseñaba, trabajaba solito acá. (M.)

Esta invisibilidad que se menciona por momentos envuelve a la propuesta y a los espacios. Los sujetos entrevistados en VF plantean no saber de la existencia de estos programas hasta que comenzaron a trabajar. Aparece, además, en los diálogos con los actores la denuncia sobre el desconocimiento de la sociedad en general de este tipo de propuestas: «[...] la gente no sabe que puede dar la prueba de Primaria» (M.). Esta falta de conocimiento sobre las propuestas de jóvenes adultos y sobre el programa de fortalecimiento educativo como tal es importante, ya que dan lugar a una propuesta para jóvenes y adultos invisibles. Se genera un programa para atender a una población que se encuentra invisibilizada, pero a la que cuesta llegar porque no existe la difusión correspondiente, dando cuenta de la valoración que se le da a este tipo de sujetos a nivel político.

A lo largo de la historia, la educación ha tenido sobre sus hombros la responsabilidad de acabar con las inequidades sociales y, por eso, se ha hecho hincapié en lograr el acceso educativo universal. Sin embargo, este tipo de programas deja en evidencia que el acceso educativo no logró efectivamente que todos estén dentro del sistema. En este sentido, Gentili (2011) plantea el concepto de *universalización sin derechos* para explicar cuándo una sociedad rompe sus muros educativos sin generar modelos justos de producción, acumulación y distribución de riquezas:

Un modelo de desarrollo excluyente se consolida y amplía en la medida en que alienta un sistema escolar excluyente, caracterizado por la baja calidad educativa, las dificultades de acceso al conocimiento, las pésimas condiciones de ejercicio del trabajo pedagógico y también desde luego la precaria formación de sus docentes. (p. 14)

En ese sentido, quizás la invisibilidad de estos programas sea el resultado de la dificultad para aceptar que no hemos logrado generar las condiciones materiales para que efectivamente nadie quede afuera de los sistemas educativos. Aceptar esta falla es también aceptar una falla social que entristece y que hace daño. Dar cuenta de la necesidad de que existan programas destinados a los jóvenes y adultos que quedaron desafilados del sistema escolar formal nos obliga a aceptar que hay quiebres y que no hemos podido subsanar nuestras desigualdades educativas. ¿Qué pasó con estas personas que llegan a la edad adulta sin saber leer ni escribir? ¿En qué momento quedaron afuera y no nos dimos cuenta?

7.4.2. La invisibilidad formativa

Como mencionábamos, Gentili (2011) afirma que uno de los aspectos que amplía y consolida un modelo excluyente es la falta de formación de los docentes. En las entrevistas realizadas, todos los educadores mencionaban la poca formación o ninguna que hay sobre la temática de la educación de jóvenes y adultos, desde la coordinación hasta los actores que trabajan en territorio:

En cuanto la educación de jóvenes adultos en sí en el país como política educativa la formación es inexistente. Está Jorge Camors con la cátedra de UNESCO en Facultad Humanidades desde el año 2018 que arrancó con eso, ahí da como unos cursos en distintos momentos del año pero es lo único que hay hoy por hoy. Hay un vacío absoluto y una necesidad enorme cuando uno trabaja con maestros y talleristas. Con las de DSEJAS te das cuenta de la gran necesidad que tendrían de este tipo de formación. (O.)

Igualmente:

No, no hay nada de adultos. No hay nada. Incluso en el 2017 fuimos a una charla que estuvo muy bueno, en CODICEN, que tenía que ver con esto de la educación de adultos. Fuimos todos, todos los maestros y talleristas, y yo dije: «Bueno, acá van a decir algo del tema de las dificultades, de los aprendizajes en educación de adultos...». Pero nada. (M.)

Estos dos testimonios, que están situados desde lugares diferentes, tienen un punto en común: el hecho de la falta de formación para los sujetos que se desempeñan en estos espacios. En el primer testimonio se analiza la situación desde un lugar macro, estableciendo que a nivel de la política educativa no existe formación y la que existe es parte de una propuesta académica, pero no como algo pensado y establecido como política educativa. En el otro discurso, situado desde un lugar más territorial, se habla de la falta de formación a nivel del programa, incluso en aquellos espacios dedicados a pensar sobre la EPJA, la formación escasea. Esto no quiere decir que los sujetos no estén formados, sino que no es un tema en el que se ponga énfasis a nivel político. En las entrevistas con los actores que sostienen el espacio de VF se pueden identificar trayectorias formativas que trascienden lo disciplinar, pero no es formación específica en el trabajo con jóvenes y adultos, porque no solo no se imparte desde ANEP, sino que es muy poca la que existe en nuestro país:

Cuesta porque no hay formación, hacemos lo que podemos. Así como no hay para situación de falta de libertad o discapacidad. (C.)

Además:

Yo estudié dificultades de aprendizaje, pero vi que en adultos no tenía nada que ver, lo que yo estudié no tenía nada que ver. Y en la charla, dije ahora se va a hablar de esto, y no se dijo nada, nada. [...] Hay algo de formación en adultos, que nunca lo pude hacer porque estaba trabajando, en la Facultad de Humanidades. Camors creo que era el profe. Algo sobre la alfabetización en adultos. Me recontra interesa, pero tendré que ver el día que cuadre. (M.)

Consideramos que esta inexistencia de formación puede dar cuenta de un vacío y de una falta que se hace cuerpo en los espacios en donde se trabaja. La no existencia de formación específica para el trabajo con adultos en el sistema educativo también puede explicar la dificultad de definir al sujeto de la educación adulto: ¿con quién se trabaja cuando se trabaja con adultos?, ¿cómo se debe trabajar con adultos? Muchas veces los profesionales entrevistados mencionan que trabajar con adultos es distinto. Se tiene claro que es distinto, se piensa distinto y uno se mueve distinto, pero cuesta poder identificar con certeza qué implica esto de lo distinto. En ese sentido cabe preguntarse también cómo hacemos para no escolarizar una propuesta para la cual solo tenemos de referencia el modelo escolar. Se enuncia la necesidad de dejar de lado el modelo clásico escolar y trabajar desde un lugar más acorde al otro, pero no existe nada que ayude a construir otro modelo. En referencia a esto, en muchos fragmentos se identifica la dificultad que por momentos existe, por no haber formación, planteando «No sabemos» o «Se hace lo que se puede».

Este «Se hace lo que se puede» es significativo porque podría parecerse a la resignación. No obstante, hay un verdadero compromiso de los actores que están allí cuando traen que «Hay que poner todo lo humanamente posible». Primeramente, se halla el hecho de que no hay que quedarse, que hay que hacer, que hay cosas que se tienen que transformar:

Falta formación acá, allá... Pero bueno, hay mucha cosa. No es que la saque de la galera, buscás opciones, no sé. No dar todo como que no se puede hacer nada. Detesto eso, me enoja. Me enoja cuando lo escucho. «Acá no hacemos más nada, acá ya no se puede. No puedo con esto». No, eso no, me enoja. (M.)

En este sentido se hace presente el deseo de alejarse del discurso de la resignación. Se plantea la necesidad de buscar y de brindar otras alternativas, esto de no quedarse con el «acá no se puede hacer nada». Así, Núñez (2007) manifiesta que «[...] como alternativa a los efectos

de exclusión, se podría subrayar la importancia de la tarea educadora conceptuándola como la búsqueda y la apertura de lugares de valor social que posibilitan nuevas y múltiples articulaciones sociales de los sujetos» (p. 17). Lo más importante en el ámbito educativo, entonces, es generar la posibilidad de búsqueda, la construcción de alternativas. Por consiguiente, más allá de la formación que pueda o no existir para el trabajo con jóvenes y adultos, pararse en el lugar de la búsqueda necesariamente implica una posición política. Se va a ampliar esta concepción más adelante, pero es necesario retomar a Frigerio (2004):

Una escuela pública y un educador son la institución, y el sujeto, que frente a las profecías de fracaso dicen: no. No, dice el educador. No, dice la institución. No hay obediencia debida, no hay por qué cumplir con la orden de exclusión. No, no vamos a aceptar que el lugar de nacimiento devenga una condena, que las diferencias entre semejantes devengan (por obra de las políticas naturalizadas, que no es lo mismo que por obra de la naturaleza) los argumentos justificatorios de la desigualdad injustificable. (pp. 4-5)

Todo esto supone que se asuma un compromiso y una postura ético-política en el hacer cotidiano. Por momentos aparece en los educadores mucha responsabilidad en que algo se pueda cambiar y transformar. Se trata de un elemento que también se deposita desde afuera, más que nada en la figura del maestro, ya que en todas las entrevistas se menciona que el éxito que tenga un espacio en gran medida es su responsabilidad. En este sentido, en VF por momentos son los propios participantes quienes lo mencionan en su discurso: «*El día que M. se vaya yo no vengo más*» o «*Yo adelanté pila solo con M.*». El maestro, entonces, oficia como referente para los participantes y para el programa en sí mismo; sin embargo, no queda claro cuál es el sostén real que la política educativa de jóvenes y adultos le da a esta figura en su tarea. Así, el programa parece sostenerse en el encuentro de lo humano, en un maestro que habilita y acompaña el aprendizaje

7.4.3. *Los recursos, ¿invisibles?*

Este recorrido nos lleva inevitablemente a la discusión sobre los recursos. En estas políticas que atienden al sujeto de la EPJA pudimos observar que por momentos el sujeto de la educación es invisibilizado y la formación parece inexistente. Entonces cabe cuestionarse qué sucede con los recursos. En una de las entrevistas se mencionaba:

No tenemos coordinadoras en todo el país, entonces tenés que ir viendo dónde hay más espacios, dónde se requiere más. Tenemos muchos departamentos sin coordinación. Mónica le hace la coordinación a los docentes «huerfanitos» sueltos que tenemos en los departamentos, por Whastapp... (C.)

La falta de recursos hace que por momentos no se pueda cubrir del todo las necesidades existentes en la propuesta, teniéndose que elegir a qué territorios se destina más recursos, siendo sobre todas las cosas una decisión política difícil de tomar: ¿cómo elegir cuando se trata de espacios y de personas que lo estarían necesitando todo? Además, debido a los recursos existe falta de coordinadores pedagógicos en algunos espacios, por lo que la ausencia de su figura también habla del vacío existente en la propuesta y es significativo plantearlo.

El coordinador debe oficiar de referente y coordinar con las instituciones y con las organizaciones para llevar adelante las acciones pertinentes que permitan garantizar la educación de calidad de las personas mayores de 14 años. Se establece que:

Deberá realizar visitas periódicas, inherentes a su cargo en todo el departamento, a docentes, educadores, directores y coordinadores de centros, fortaleciéndolos con acompañamiento pedagógico, orientándolos en su gestión, promoviendo su formación permanente, diseñando escenarios de encuentro para trabajo en equipo, participación, consulta, unificación de criterios, repensar el uso de los espacios e instalaciones, optimizar recurso tiempo y recursos humanos, planificar acciones estratégicas, investigaciones varias, rediseñar nuevas estructuras para estar «más cerca» y facilitar trayectorias cuidadas. (DSEJA, 2018, cap. 2, párr. 3)

En este sentido la ausencia del coordinador da cuenta de una falta que se hace presente en muchos niveles. La falta de mediador entre los espacios, de esta figura que pueda visualizar cuáles son las necesidades del territorio y reclamarlas en los lugares correspondientes, genera esta especie de soledad que por momentos se percibe a nivel del territorio, como una especie de lugar alejado, invisible. En consecuencia, en VF también se hace presente, en algunas instancias, el tema de la falta de recursos y de figuras a donde poder acudir para solicitar lo necesario, ya que los recursos materiales que existen en este espacio fueron traídos por los propios actores, siendo ellos los constructores de ese lugar. Del mismo modo, en una de las observaciones en territorio aparece lo siguiente:

En un momento en el espacio se precisaba una máquina de ganchitos para engrapar hojas de un repartido que la docente había traído desde su casa. La docente

no había traído la suya y una de las participantes le da una que ella tenía en su mochila. Llama la atención que P. le dice: «Tomá, maestra, dejala acá, yo igual no la preciso en casa», como explicitando que en el espacio hace más falta. (Obs.)

Si bien podemos entender que este es un aspecto mínimo que no hace en sí mismo al espacio, lo significativo es que se construyó una propuesta educativa para sujetos vulnerados que ante el posicionamiento de ausencias en el espacio reafirman su vulnerabilidad, lo que lleva a pensar en la confirmación de «su ser vulnerable».

Por otro lado, el término *docentes huerfanitos* refleja un modo particular de pensar a estos docentes en tanto que son ubicados como sujetos en situación de vulnerabilidad. Si bien no aparece la idea de la soledad explícitamente en los discursos, esta falta de recursos, de definiciones, este vacío que viene desde las políticas, construye y perpetúa esta idea de «huerfanito». Es así que esta lógica de invisibilidad que atraviesa a los participantes y al programa también se traslada a los maestros. Podríamos inferir que esta idea de que todo lo que se pueda conseguir o hacer por este programa, por estos participantes, incluso lo mínimo, basta... ¿Basta para qué? Para dejar de ser un poco huérfanos, para dejar de ser invisibles:

Tenés que tener un espacio mínimamente digno. No se pide mucha cosa, pero que tenga lo básico de higiene, que tenga luz, un baño, un pizarrón, una mesa donde se sienten y que tenga alguna persona que se haga cargo de abrir y cerrar el local y de saber que el maestro que tiene que ir, va. Porque eso pasa en todos lados, imaginate, un lugar donde no hay nadie que controle. Hay que ver bien dónde lo ponés, porque si no te pasa que no te enterás, si el docente va o no va. (C.)

Existe, además, diferencias en cómo se distribuyen los recursos materiales en los espacios. En los testimonios se menciona que hay lugares que tienen muchos recursos, mientras que en otros son inexistentes. En este sentido no solo hay dificultades para saber dónde construir los espacios o para cubrir la demanda de coordinadores, sino que también se hace difícil poder equipar a los espacios con los elementos necesarios para poder funcionar.

A veces tienen buen equipamiento, a veces se manejan con una cocinita, porque no hay equipamiento. En algunas hay un equipamiento bárbaro, en un hospital o institución en convenio con discapacidad, a veces hacen el desayuno para todos, o la merienda. Otros son pequeños con poquitos, pero se manejan. (C.)

Esto nos lleva a preguntarnos qué lugar le estamos dando verdaderamente a estos sujetos de la educación de adultos y qué lugar se le da este tipo de programas a nivel político. ¿Se cubre la demanda y nada más? No hay sociedad que piense hoy que fomentar el

aprendizaje a lo largo de la vida no es importante, que «[...] la educación garantizada, el derecho efectivamente ejercido, habilitaría a las personas al ejercicio de otros derechos fundamentales o a demandar que ellos sean respetados» (Piriz, 2007, p. 4). Sin embargo, durante un tiempo la educación de jóvenes y adultos desde una perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida estuvo invisibilizada también para el Estado. No es sino a partir del año 2005 cuando comienza a existir el enfoque de la educación para todos a lo largo de toda la vida y, así, Uruguay se compromete a participar en la sexta conferencia de educación de adultos que marca el principio de un compromiso político hacia la educación de jóvenes y adultos.

La existencia de estos programas es necesaria porque hay marcos legales y jurídicos que así lo establecen, pero son marcos incipientes que pueden responder a otras lógicas económicas, políticas o culturales. De esta forma, cuando se habla de lo necesario para que estos espacios funcionen, se menciona que deben tener lo mínimamente digno, lo básico como para poder estar allí. Ahora, ¿qué pasa ahí con lo educativo? Para Minnicelli (2013), en la vida escolar se hacen presentes una multiplicidad de pequeños rituales, a los que ella denomina *ceremonias mínimas*. Están compuestas por decires construidos, que circulan en el espacio desde siempre y que por su característica pueden cristalizar sentidos y estereotipos. Sin embargo, estas ceremonias mínimas también pueden construirse en la herramienta para crear nuevas formas, con nuevos sentidos posibles. Minnicelli y Zelmanovich (2012) establecen que:

Las ceremonias mínimas son una invención, no son naturales ni forman parte de la organización social e institucional normativizada. No son respuestas uniformes para todos los casos, sino que resultan de la escucha del caso a caso. Las mismas dan lugar a otras ficciones, a otros juegos de verdad que los establecidos, también en lo que refieren a nuevas formas de instituir la autoridad, incluso en esta época. (p. 47)

De esta forma preguntarse sobre el lugar que pueda tener lo educativo en este espacio también es preguntarse por las ceremonias mínimas que circulan y que pueden hacerle frente a la invisibilidad que los marcos políticos le dan al sujeto de la educación adulto.

El espacio físico donde VF trabaja se encuentra dentro de un centro comunal en donde también se realiza gimnasia, taekwondo, zumba y demás. A la hora en que funciona el espacio de jóvenes y adultos, también se desarrollan dichas actividades. Lo curioso de esto es que para pasar y realizar alguna de esas actividades necesariamente hay que transitar por el lugar construido para lo educativo. Eso hace que el flujo de personas sea bastante normal en el espacio y que los porcentajes y los números convivan al mismo tiempo con algún famoso tema de reggaetón.

Durante una de las observaciones en VF, llega una persona del barrio al espacio y plantea, entre risas: «*Ahora sí parece un aula*» (PE. en obs.). Frente a ello, M. cuenta que antes se trabajaba donde estaba la cocina, «*[...] entre la garrafa de gas y el freezer*» (M. en obs.). Si bien se visualiza sobre todas las cosas mucho orgullo de lo que se ha podido lograr en este tiempo de trabajo, también podemos pensar en el esfuerzo que se hace para que lo educativo tenga lugar. Se hace presente nuevamente la desvalorización del espacio, un lugar que es creado como de paso, donde sostener el encuentro para lo educativo parecería ser imposible. Sin embargo, como mencionan Gatti y Kachnovsky (2005), lo educativo trasciende lo racional, siendo más humano que intelectual: «Se trata de ir al encuentro con ese deseo de enseñar y ese deseo de aprender» (p. 91). Quizás son estos deseos que circulan de tal manera que lo educativo siempre tiene lugar, no importa dónde.

7.4.4. Desafíos visibles

Todo lo mencionado anteriormente da cuenta de los desafíos que este tipo de propuestas enfrentan. Además, en los discursos de los entrevistados hay elementos que son importantes, pues implican esta falta de recursos que se mencionaba hasta las dificultades en la coordinación con otros niveles educativos:

[...] la dificultad más grande que veo, la escasa atención que tienen estos lugares. Yo creo que si un maestro, un tallerista de un espacio, va y dice en una UTU «Necesito tantos lugares», los tiene que tener, a alguien le tiene que importar que vos estás pidiendo un lugar para alumnos de adultos. Eso no existe, hay poco acceso para estos grupos. (M.)

Asimismo:

Estos grupos, ¿por qué no tienen ceibalita? ¿Por qué no tenemos recursos que toda la educación tiene? Si somos educación pública, ¿por qué son adultos que no terminaron la escuela? ¿Por qué no tenemos los mismos recursos? Pero a esos mismos los querés llevar a educación secundaria o UTU, que no está el lugar garantizado, aunque nos dijeron que sí iba estar. Pero no están. Pero si ellos tuvieran el lugar otros se quedarían sin ese lugar y eso no está bueno. Faltan lugares. ¿A nadie le importa que falten lugares? ¿Acá por qué no tienen ceibal si son educación pública? A los maestros cuando estudian magisterio le dan las máquinas. ¿Por qué FORTA de adultos no tiene? (M.)

Se vuelve a reclamar por la invisibilidad que tienen este tipo de propuestas. En esta ocasión el reclamo es a la invisibilidad política que aparece. Se entiende que siendo parte de la educación pública la educación de jóvenes y adultos no tiene los mismos recursos que se destinan a la educación primaria y secundaria. ¿Por qué? Por momentos parece que en cuanto a recursos se brinda lo justo y necesario, queda en el aire la sensación de que a nivel de política educativa la EPJA no es tan importante. Llama la atención que en el proyecto de presupuesto de ANEP, período 2015-2019, se hace gran referencia a la importancia de la educación a lo largo de toda la vida y a la universalización de la educación como un derecho humano fundamental, pero se pone el énfasis en propuestas de educación media y de UTU, y estas aparecen identificadas como de «segunda oportunidad»:

Se trata de un abanico amplio de ofertas de «segunda oportunidad» que incluyen diversas modalidades de educación para adultos o alumnos extraedad, programas de acreditación, planes de reinserción educativa, entre otros. En su conjunto, estas ofertas de «segunda oportunidad» suponen el reconocimiento del derecho a la educación para todos y la asunción por parte del estado de las obligaciones correspondientes. (ANEP, 2015, p. 118)

Se hace referencia a estas como propuestas de «segunda oportunidad», entendiendo que los sujetos que transitan por este espacio han tenido la experiencia previa de haber cursado otros espacios formativos pero que por diversas situaciones debieron abandonarlas. Sin embargo, lingüísticamente se posiciona a la EPJA como algo de segunda, que tiene la función de cubrir una falta en el sistema, de apalear una situación de desafiliación educativa. Todo esto da cuenta de que las desigualdades existentes dentro de la misma propuesta, en algún punto, devienen de desigualdades mucho más amplias, donde no todos los espacios formativos reciben la misma importancia. En esta situación toma fuerza la idea de que estos programas se crean para cubrir una demanda social que se encuentra enfocada para inclusión laboral, pero no están pensados desde un lugar de transformación social y política, como sí se ha pensado históricamente la educación tradicional.

7.4.5. Ser y estar: excluidos o incluidos

Además de la invisibilidad que por momentos se hace presente en este tipo de propuestas, en el trabajo con el espacio de VF y, más que nada, en los discursos de sus actores,

aparecen elementos que dan cuenta de un continuo entre situaciones de inclusión y de exclusión.

Sin duda, la propuesta en sí misma puede verse como una respuesta inclusiva para aquellas personas que por diferentes circunstancias quedaron fuera del sistema educativo formal. Sin embargo, cuando se comienza a analizar lo que sucede aparecen mecanismos que terminan generando lo contrario a la inclusión esperada. En este sentido, Saraví (2015) reconoce que actualmente más que espacios de exclusión social duros lo que existe son espacios de exclusión recíproca y de inclusión desigual. No se trata, entonces, de pensar en sujetos que están por afuera de todo, como una dicotomía entre el adentro y el afuera solamente, sino que son sujetos que pueden estar más o menos afuera, más o menos adentro. Se trata de espacios de inclusión que no terminan de serlo.

Si bien el programa está pensado para poder terminar Primaria y existen otros programas a nivel de la educación de jóvenes y adultos que facilitan la culminación del bachillerato, los entrevistados plantean que, cuando los participantes deciden seguir su trayectoria educativa, el sistema no está preparado para recibirlos del todo. Parece por momentos que se les da un lugar para estudiar, se los incluye al sistema educativo pero no se habilita su continuidad y de esta manera se los vuelve a expulsar. Se hace evidente no solo la invisibilidad que tenemos de estos participantes, de su historia, de su trayecto por el sistema educativo, sino que se vuelve a reproducir el mismo mecanismo de exclusión, dejándolos afuera:

¿Y ahora qué hacemos? Si le decimos, desde lo formal, no hay lugar, para vos no hay lugar. Sé que todo el mundo lo ha pasado, no hay lugar. Yo fui a anotar a mi hija a la escuela pública, no había lugar, fui a anotarla al liceo, cuando fui no había lugar, pero se resuelve, pero acá estamos hablando de otra cosa, estamos hablando de años, de tomar una decisión que les cambia la vida. (M.)

Aparecen estas lógicas tradicionales de reproducción cuando este tipo de propuestas educativas, que buscan proteger las trayectorias de los estudiantes, no logran coordinar la continuidad de aquellos que desean seguir estudiando y termina sin poder cumplir verdaderamente sus objetivos. Llama la atención que en el territorio se trabaja mucho esta continuidad educativa y que los actores que trabajan allí están permanentemente motivando al otro a seguir estudiando, a demostrar cuánto saben. ¿Qué pasa con todo este esfuerzo que se hace cuando efectivamente este lugar no está asegurado? En algún punto se constituye en otra frustración más, en un nuevo abandono, en una nueva exclusión:

Entendemos la exclusión como la pérdida de las posibilidades de articulación y de incidencia en la actualidad de época, quedando la sociabilidad restringida a los límites de un gueto. Se produce una pérdida de dignidad de la persona, una sumisión pasiva a efectos de segregación social (efecto de *bucle iterativo*: la persona queda fijada al lugar que se le asigna), aunque haya estallidos puntuales de violencia. Ciertos guetos se perfilan en torno a figuras de la marginación y de la criminalidad como elementos que otorgan identidad y acceso a la actualidad de época. (Núñez, 2003a, p. 17)

En palabras de los mismos protagonistas:

¿Viste cuando sentís que algo no está bien, que es injusto, que la están embarrando, que le dan siempre al mismo? Esas cosas que uno siente en la vida cotidiana. Yo con estos alumnos siento eso, que les han dado, que le siguen dando, pero no hay oportunidades, que las tendrían que tener, que es un sufrimiento. (M.)

Sin embargo, quienes sostienen este espacio intentan saltar estas barreras exclusivas. En VF se trabaja mucho a nivel de territorio no solo en los contenidos para aprobar la prueba, sino que también en lograr ayudar al otro a pensarse como estudiante y como alguien con alternativas. De esta forma, a medida que se iba acercando la fecha para realizar la prueba también se trabajaban las posibilidades de continuidad educativa, teniendo en cuenta la historia, la dinámica familiar y los tiempos de cada sujeto. Se trata de posicionar al sujeto de la educación adulta como sujeto de derecho activo, participativo y responsable de sus decisiones. En las observaciones se escuchaba decir a los participantes que les encantaría estudiar en una UTU del centro por las temáticas que tenían, pero debido a las distancias y al tiempo que le llevarían era mejor anotarse en otro lugar, para no quitarle la posibilidad a alguien más, en caso de no poder sostener los cursos.

Así, además, del posicionamiento adulto en cuanto a la toma de decisiones, se visualiza una conciencia plena en cuanto a la finitud de recursos. Por ello, la operadora social gestionaba boletos para los participantes para que pudieran realizar un paseo o asistir a la prueba, ya que muchas veces es una limitante. No obstante, muchas veces los participantes señalaban «*A mí no me des, yo tengo boletera*» (P. en obs.). Entendemos que es algo que parece bastante lógico, pero implícitamente también da cuenta del lugar donde los participantes se encuentran parados, un lugar de permanente cuidado al que no tiene y, por ende, un cuidado de los recursos. Este cuidado evidencia el reconocimiento de la falta de recursos con los que la educación de jóvenes y adultos cuenta. Esta ausencia de recursos por momentos también deja entrever la falta de

cuidado que se le tiene al programa y a quienes transitan por él. De esta manera, al hablar sobre la organización de la Dirección Sectorial de Jóvenes y Adultos se mencionaba que:

Un equipo central, donde hay un equipo técnico, con distintos roles. No hay tantos espacios como para cubrir las distintas áreas por un tema de presupuesto, que está acotado. Entonces, no hay un coordinador para lo que es educación en el contexto de privación de libertad tanto en INR o INISA, o sea, con mayores y menores. [...] No hay una coordinación específica para educación de discapacidad y prácticamente en todos nuestros centros y espacios hay muchas personas con discapacidad, que es como el lugar que encuentra todos los que salen de escuelas especiales, los que no pueden incluirse en propuestas comunes. La idea es que se incluyan pero es un proceso muy lento. (C.)

Llama la atención en este relato la cantidad de negativas sobre lo que se encuentra destinado para estas propuestas. Se mencionó en varias oportunidades que las personas en situación de discapacidad buscaban estos espacios porque era la forma de poder terminar Primaria sin el cartel de educación especial, que estigmatizaba todo su proceso de aprendizaje. Por momentos estos espacios no están tampoco preparados para recibirlos: terminan incluidos en un espacio que en sí mismo los vuelve a excluir, al no poder cubrir las necesidades que cada uno tiene y al no poder ofrecer algo distinto. Gentili (2011) plantea que:

Los que están excluidos del derecho a la educación no lo están sólo [sic] por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho, negándoselo o atribuyéndoselo de forma restricta, condicionada o subalternizada. (p. 80)

De esta forma nuevamente aparece reflejada esta inclusión a medias: se construye un espacio pero que al no tener las condiciones necesarias, no garantiza ni crea las condiciones para una educación de calidad. En las entrevistas se hacía referencia a esto como una gran dificultad:

Entonces como falencias, hay carencias materiales y después otras del orden de lo simbólico, ¿no? De concepciones de trabajar como si es un grupo diverso, pero en realidad, ¿realmente lo son? Hay adolescentes y personas mayores de 70 años, hay gente joven que trabaja y va al espacio para terminar la escuela. Hay de todo. Lo que creo es que todavía no se ha logrado abordar esto metodológicamente, esta diversidad, esta heterogeneidad de los grupos. Muchas veces siguen yendo y pasan los años pero

creo yo que sin la satisfacción, en tanto que hay un proceso que está como bastante estancado por lo menos es lo que me has transmitido algunas de las personas. (O.)

Se introduce acá un elemento que es importante y que consideramos también neurálgico para entender este ir y venir entre la exclusión y la inclusión: el *como si*. Así como se plantea en este testimonio, podemos dar cuenta de que por momentos a nivel político la educación de jóvenes y adultos se encuentra cargada de *como si*. Se visualizan en los niveles más altos, desde quienes arman este tipo de propuestas y por momentos al parecer también se hace cuerpo en el trabajo que se realiza en la interna de los espacios. El primer *como si* podríamos encontrarlo en la Ley General de Educación n.º 18 437, cuando se plantea que «El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida» (2008, art. 1). Se entiende que desde hace un tiempo a esta parte ha habido grandes avances, pero siguen existiendo por otro lado propuestas educativas como la de jóvenes y adultos que no presentan la misma calidad que hay en otros niveles. Por otro lado, también el *como si* se hace presente en el imaginario de inclusión. Primeramente, cuando se encuentra una cantidad diversa y heterogénea de participantes en un mismo espacio, que da cuenta de esa alteridad e interpela el espacio. Así lo sostienen Skliar y Telléz (2008):

La pregunta por la alteridad interroga acerca de las espacialidades asignadas, designadas, enunciadas, anunciadas, ignoradas, conquistadas; se trata de la distribución del otro en el espacio de la mismidad y en un espacio otro, del perpetuo conflicto entre los espacios, de la negación y la afirmación de los espacios, de la pérdida y el hallazgo de los espacios, de la ontología o la ética de la alteridad. (p. 82)

Pero también el imaginario de la inclusión se hace presente en el hecho de volver a construir espacios y tránsitos educativos para quienes quedaron desafilados del sistema, sin contemplar otros elementos anteriores que hacen posible la permanencia de esos sujetos:

[...] los espacios son muy pobres, tienen como lo básico, básico, en general ¿no? Algunos lugares están un poco mejor que otros. Después la gente no tiene boletos gratuitos para ir a estudiar entonces muchas veces no puede sostener los procesos que inicia, a veces no tienen para comer mucho menos para pagarse un boleto para ir a estudiar... (O.)

Estas falencias simbólicas vienen detrás de estos *como si* y son la clave para poder entender estos procesos tanto de invisibilidad como de exclusión. La falta de una definición clara del sujeto de la educación adulto y la no contemplación de las necesidades que tienen estos sujetos a la hora de aprender hace muy difícil generar propuestas que atiendan de

manera acertada estas características. En ese sentido, se tiene el derecho a estudiar siempre y cuando se encuentre un lugar mínimamente digno, siempre y cuando te puedas pagar los boletos, siempre y cuando los responsables del espacio colaboren material y humanamente o cuando haya un cupo disponible para tu continuidad educativa.

A este respecto, también Skliar y Telléz (2008) refieren que «[...] hay inclusiones políticamente correctas pero sensiblemente confusas. Y porque hay, todavía, una larga lista de exclusiones que se instalan y atraviesan dimensiones de subjetividades ignoradas hasta ahora» (p. 78). Es como si hubiéramos decidido que nadie más quedará afuera, pero no sabemos cómo sostenerlos en ese adentro:

Porque acá hay adolescentes de 14 años que no terminaron la escuela... Y ¿qué los expulso? ¿Una nota? No, es algo que no se ve y te va expulsando hacia afuera. Entonces, injusticias, son injusticias, ¿por qué tienen que pasar por eso? Pero además por año... Nadie los acompañó, quedan olvidados, no valen nada, no son gente. Y gente recontra trabajadora y no tiene las posibilidades que tendrían que tener. (M.)

Tiene lugar una doble exclusión. No solo quedaron excluidos en su momento del sistema educativo formal, sino que estos niños y adolescentes excluidos se convierten en estos jóvenes y adultos olvidados, que llegan a un programa y a una propuesta que por momentos también es olvidada. Pareciera como si a nivel político y social se generan programas pero con lo mínimo, no interesara darles algo más; con lo que tienen es suficiente, pero el problema es cuando no se tiene nada. Entonces, una vez que llegan a estos programas, se encuentran con una propuesta a la que le faltan recursos, a la que le falta pienso político, pero que de alguna manera sale adelante porque le sobra la disponibilidad, el interés y el amor de quienes trabajan allí. Estas faltas, además de hacerse explícitas permanentemente en el territorio, se cuelan en el discurso de estos trabajadores a través de la denuncia de estos aspectos, a través del cuestionamiento permanente del marco político y en el compromiso constante porque las cosas sean distintas. Igualmente, otra de las dificultades que los entrevistados mencionan es que institucional y socialmente cuesta mucho también que estos sujetos después sean considerados:

Porque no es solo empoderar a la persona con un trabajo que apunte o que promueva la organización o la participación, sino también que del otro lado haya quien lo reciba y tenga la sensibilidad para entender todo eso. Y las ganas para abrirle la puerta, que eso es lo que nos encontramos muchas veces con esto, que del otro lado cuesta mucho entender, cuesta mucho abrir la puerta. (O.)

La insistencia y el trabajo que se realiza en el territorio para darles la oportunidad de que se visualicen estudiando no se conciben muchas veces con lo que pasa después o con la respuesta que se le da institucional y socialmente. Es evidente, también, que para estos procesos de inclusión y de exclusión no solo basta con lo que se pueda realizar en este programa o en el territorio, sino que tiene que haber algo del otro lado que sostenga este proceso. ¿Qué pasa cuando desde el otro lado no hay quien abra esa puerta? Cuando lo educativo se da sin estar acompañado de verdaderos cambios culturales y sociales termina por momentos siendo frustrante para estos participantes. Porque, por un lado, hay cosas que cambian, hay deseos que se transforman: empieza a aparecer la posibilidad de verse desde otro lugar, pero, por otro lado, no hay quien acompañe esa transformación dando verdaderas oportunidades de inclusión social:

Porque no le importa a nadie. Porque no es solo la fila y el entorno en que naciste, porque esto pasa en las escuelas cuando un niño deja de ir, nadie lo va a buscar. Hace 30 años menos, pero ahora tampoco. Hablábamos eso hoy en la escuela, pensar que hace unos 20 años atrás se expulsaba a un niño de la escuela por mala conducta. Y yo digo en la reunión de maestros: ahora hay otra forma de expulsar, ¿eh? El director no te firma en una nota de expulsado pero hay otras formas de expulsar. (M.)

En el espacio de VF aparece de manera reiterada la preocupación por la injusticia. Desde quienes trabajan en este programa hay un reconocimiento de los múltiples mecanismos de exclusión de la cual han sido parte los participantes que allí asisten. En uno de los encuentros en el espacio se cuenta la anécdota de una ex participante que habiendo sido esclava y habiendo sufrido situaciones de violencia por parte de sus empleadores logra salvar la prueba de Primaria gracias a este programa. Debido a la fuerza y a la elocuencia de esta participante en contar su historia y su experiencia, desde DSEJA la contactan para que pueda ir hablar en la televisión; sin embargo, esa entrevista en la televisión es pasada el 1.º de enero a las 13 horas. Escuchar la anécdota trae una mezcla de tristeza, impotencia y enojo. Una persona que ha sido violentada e invisible durante mucho tiempo, vuelve a ser violentada e invisible pero a la vista de todos. ¿Se pretendía difundir una propuesta educativa o era parte de un contenido relleno?

De esta manera se puede ver este juego entre la inclusión y la exclusión. Te incluyo en un medio de comunicación masivo, te doy un espacio, te doy la palabra y te dejo contar tu historia, pero por otro lado logro silenciarte, excluirte e invisibilizarte nuevamente. Con respecto a esto es interesante el planteo de Byung-Chul Han (2013), quien refiere que la violencia es

algo que nunca se acaba, sino que muta sus formas dependiendo del momento social e histórico en que nos encontremos. Podemos decir que:

En la actualidad, muta de visible en invisible, de frontal en viral, de directa en mediada, de real en virtual, de física en psíquica, de negativa en positiva, y se retira a espacios subcutáneos, subcomunicativos, capilares y neuronales, de manera que puede dar la impresión de que ha desaparecido. (Byung-Chul Han, 2013, p. 7)

La violencia dejó, entonces, de visualizarse de forma concreta y material, y comenzó a ser invisible: se da por debajo, de forma solapada. Byung-Chul Han (2003) afirma que durante la Modernidad se ejercía una violencia viral, escondida, subterránea pero que se encontraba sustentada en la negatividad: existía un otro enemigo. Sin embargo, actualmente estamos frente a una sociedad neuronal donde la violencia viene desde adentro. En este sentido ya no se habla de exclusión sino de inclusión, porque ya no hay lugar para la excepción, todo queda inherente a lo igual. De esta manera la violencia es interna, dentro del propio sistema se visualizan violencias que van dirigidas hacia el otro incluido, igual. Quizás el hecho de volver a invisibilizar a la luz de todas las cámaras a esta participante resulta ser mucho más violento porque contiene el mensaje de que no importa. Pero como la violencia se hace presente en todos lados, por momentos también se visualiza dentro del propio programa:

A su vez, el lugar tiene que ser tal que consigas docentes. Nos ha pasado, con Fortalecimiento nos ha pasado en un barrio, Piedras Blancas, para adentro, había unos 60 mil, una población enorme sin Primaria. Estuvimos meses y no logramos que ningún maestro eligiera el cargo. Buscamos por todos lados y seguimos teniendo lugares donde no conseguís docentes, porque son lugares difíciles de llegar. Ahora los docentes pueden elegir; entonces, en otro tiempo de escasez de trabajo cubrías todo enseguida, porque los primeros eligen, pero luego. Pero ahora no, pasa con docentes, también que no se consiguen según la zona. (C.)

Hay lugares que de alguna manera siguen siendo marginados y se elige si se le da o no la chance de poder seguir estudiando.

7.5. Entre lo formal y lo no formal: ¿hay algo más?

Casi sin quererlo y sin que este sea un objetivo de nuestro trabajo, este programa de EPJA da cuenta de la necesidad de repensar estas conceptualizaciones de lo educativo circundantes a todas las propuestas educativas. Trilla (2013) plantea que durante finales de la

década de los sesenta y principios de la década de los setenta surgieron discursos muy críticos con lo educativo y, más específicamente, con la institución escolar (trabajados en el marco teórico). De este modo, fueron surgiendo diferentes términos que buscaban nombrar lo educativo deslindándose de los ámbitos escolares.

En este marco la educación no formal fue considerada como «Toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños» (Coombs, 1985, p. 46). Si bien esta definición se ha extendido dentro del ámbito educativo, existen diferentes formas para poder clasificar lo formal y lo no formal, posicionándose desde lo metodológico o desde lo estructural. Cuando nos situamos en un nivel metodológico, lo que convierte a una propuesta en no formal son sus formas de hacer, diferentes a lo escolar. Mientras tanto, si nos situamos desde un lugar estructural, lo que diferencia a una propuesta son los marcos administrativos y legales en donde esta se inscribe (Trilla, 2013). Pero esta distinción tiene sus puntos de tensión y conflicto, en cuanto que parece construir una dicotomía entre los términos formal y no formal que no da cuenta de la heterogeneidad de lo educativo.

Martinis (2011b) plantea que la educación no formal «[...] anula posibles relaciones de complementariedad entre escuela y otros ámbitos educativos, a la vez que instala una desvalorización de las prácticas educativas a las que se refiere a través de la inclusión del adverbio “no” en su definición» (p. 61). Es necesario pensar lo educativo como algo que se instala más allá de la escuela (Martinis, 2010), haciendo referencia a todas aquellas experiencias educativas que no se encuentran delimitadas por lo escolar (lo escolar en términos de sistema educativo formal tradicional). Se reconoce la importancia de esta nueva nomenclatura que permite dar visibilidad a muchas experiencias educativas sin importar el grado de formalización que tengan. Sin embargo, cuando ponemos el énfasis en esta propuesta educativa se identifica que la confusión es todavía mayor. Estamos frente a una propuesta educativa que depende de ANEP, pero que al mismo tiempo establece coordinaciones con otras instituciones (MIDES), encontrando, además, sus propios espacios y tiempos para estar en la educación. Si bien la Ley General de Educación n.º 18 437 (2008) cuando establece los niveles que forman parte de la educación formal no menciona la EPJA, siendo esta identificada con la educación no formal, esta propuesta educativa por sus características propias, su dependencia, y su institucionalidad se encuentra dentro la educación formal. Esta confusión primaria no es azarosa. En todos los testimonios recabados se reconoce que estos son espacios que

funcionan de manera diferente a lo tradicional y que, por tanto, lo formal y lo no formal funcionan entrelazados:

En esos espacios en general hay varios docentes, tallerista, maestros. Mucho de educación no formal es un componente importante la educación no formal. (C.)

De esta manera se pone en juego esta conjunción entre lo formal y lo no formal, costando mucho diferenciar hasta dónde va a una y hasta dónde la otra en estos espacios, ya que ambas hacen posible su funcionamiento. Los equipos de trabajo en los espacios de jóvenes y adultos están compuestos por actores con diferente trayectoria formativa: maestros, talleristas, educadores sociales y psicólogos, teniendo cada uno de ellos un rol educativo específico. En ese sentido, debemos aclarar que en los lugares que no cuentan con la participación de FORTA como programa se trabaja en duplas de maestros y talleristas; estos últimos tienen formaciones muy diversas. Si bien este trabajo puede resultar complejo por las diferentes experiencias con que cada uno de los sujetos llega al territorio, en los espacios donde participa FORTA (como es el caso de VF) la complejidad puede ser aún mayor. En estos espacios confluyen dos instituciones de trabajo muy diferentes, como la ANEP y el MIDES, que con sus propios organigramas y formas de funcionar conforman un equipo de trabajo que en el territorio se visibiliza con la participación de maestros y talleristas (ANEP) y operadoras sociales (MIDES).

Esta conjunción entre diferentes instituciones y disciplinas se aleja un poco de la concepción de la educación tradicional y se acerca más a una propuesta que piensa lo educativo desde una perspectiva integral. Sirvent *et al.* (2006) proponen la conceptualización de los grados de formalización para referirse a la estructura y organización que una experiencia educativa integral puede tener. Se retoma, en definitiva, el concepto de educación permanente para referirse a la educación de jóvenes y adultos, que abarca un amplio espectro de actividades educativas heterogéneas destinada a los jóvenes mayores de 15 años. Sin embargo, se continúa diferenciándolas de la educación tradicional.

Por ello, por momentos esta definición tampoco se ajusta a esta propuesta en particular que, teniendo altos grados de formalización en su estructura, presenta rupturas claras con la visión educativa más pura y dura. En ese sentido se reconoce dentro de la educación formal pero opera desde lugares muy diversos, lo que exige repensar nuevas conceptualizaciones y denominaciones:

Se dan en estos espacios, esas lógicas más... modalidades... Se van mezclando, creo que en algunos espacios prevalecen más... digamos lo formal. En otros

se logra más esa cuestión más híbrida o ese, como decía un compañero educador social, un maridaje... Creo que así tendríamos que ir. No porque esté a favor del matrimonio [risas], pero en esta cuestión como de mezcla... Como de trabajo conjunto, eso que te decía que es lo que me parece que tenemos que defender, respetando y reconociendo las especificidades de cada uno de los integrantes del equipo. (O.)

Es importante destacar que también la trayectoria formativa de cada uno de los sujetos permite matices dentro de esta temática. Se reconoce la importancia de tener un «maridaje», una unión, y se da lugar a la discusión de cómo deberían funcionar estos espacios, entendiendo que tener esta complementariedad en la praxis podría potenciar la forma de hacer en ellos. La dificultad que esto presenta es que las instituciones que se encuentran trabajando en el territorio tienen una forma de trabajo muy arraigada a su historia y a su estructura. En ese sentido, en el caso de los maestros la formación que se imparte desde magisterio y la inserción laboral que se espera está orientada al ámbito escolar con un sujeto de la educación particular, un tiempo y un espacio; por ello, transitar por estas propuestas puede ser bastante exigente para estos sujetos, quienes deben flexibilizar sus formas de hacer y de encontrarse con un espacio con distintos requerimientos. Por otro lado, desde el MIDES por momentos prima una perspectiva orientada más a lo socioeducativo, pues lo educativo va mucho más allá de las fronteras escolares. Esto conlleva la necesidad de articular visiones en la praxis cotidiana que no siempre es fácil, pues dependen en muchas instancias de las características personales de los sujetos y de sus propias capacidades de adaptación para que el espacio funcione:

Creo que en general la ANEP ha trabajado mucho históricamente desde una lógica bien de pedagogía formal, entonces cuesta integrar otras formas de trabajo y creo que, bueno, en general en los espacios en algún sentido esto aparece ahí, como bueno... Y las referentes estamos como remando de abajo algunas concepciones de trabajo escolarizantes, infantilizantes. (O.)

La dificultad para integrar diferentes formas de trabajo en un mismo espacio aparece permanentemente en el discurso de los actores. Se identifica también que existe dentro de los mismos territorios miradas diferentes que llevan a pequeñas luchas internas. Deja por momento de tener lugar la discusión de cómo nos ven o, más específicamente, cómo no nos ven desde afuera, y empieza a tener importancia el cómo nos vemos a la interna del programa. Consideramos que la trayectoria formativa de los sujetos permite esta diferenciación de miradas y hace que los cuestionamientos sobre la propia práctica se sitúen en lugares un tanto diferentes. De ese modo, en el discurso anterior de la operadora (proveniente del MIDES) se

entiende que la forma que ANEP tiene de concebir el trabajo se acerca más a una visión tradicional de lo educativo, donde por momentos prima una visión más escolar y en algún punto infantil. Sin embargo, de las observaciones que se desprenden del territorio se visualiza la necesidad de todos los educadores de desmarcarse de estas lógicas. Quienes provienen de la ANEP entienden que estos espacios proponen nuevas lógicas, que intentan romper con algunas estructuras de la educación tradicional y cuestionan esta visión de la educación formal rígida predominante. Por momentos, se deja planteada la necesidad de superar esta visión acotada de la educación formal, pues esta no tiene por qué tener un solo formato ni una sola forma de concebirse:

¿Lo formal por qué tiene que tener un único formato? ¿Por qué? Es otro formato, no estamos acostumbrados a verlo en el funcionamiento. En la organización en Primaria y en Secundaria hay determinadas estructuras muy difíciles de romper, pero acá es la moneda corriente y es lo que le da el sentido. Creo que tiene que ver con esto, ¿no?, porque tenés en cuenta lo cronológico, porque un niño sí tiene que saber que viene después del recreo, que este dura media hora, que es importante llegar en hora, que levantás la mano, el niño está aprendiendo. Hay determinados formatos con los que concuerdo, en esos espacios. Pero también se pueden cambiar los formatos. Lo que sucede que esto es otra cosa. Dentro de lo formal tiene un formato que es diferente y nuestros moldes tenemos que adaptarlos a eso también y no sé si siempre lo hacemos y no es fácil. (M.)

Se reconoce que estos espacios necesitan otra forma de abordaje y la ruptura de las estructuras tradicionales. Todo el tiempo se hace presente en el discurso de los actores el reconocimiento de la especificidad de este tipo de sujetos y de territorios, pero, sin embargo, cuesta poder pensar en un formato que acompañe esa visibilidad. Se habla de romper las estructuras, pero hay una necesidad de crear nuevas estructuras que permitan una forma de hacer y de estar, distinta a la tradicionalmente esperada. En todo momento tanto los participantes como los sujetos están pidiendo estructura, las estructuras sostienen y acompañan, lo que no implica que coarten la posibilidad de generar cosas nuevas.

Por momentos aparece la necesidad de trascender las fronteras y se piensa a estos espacios como espacios de oportunidad para la construcción de nuevas formas de concebir lo educativo. Formas que no solo incluya este maridaje entre la educación formal y la educación no formal, sino que incorpore a la reflexión otros formatos educativos como la educación

popular. Se entiende que la educación popular tiene una concepción educativa que posibilita pensar a los adultos como sujetos educativos:

Para mí estos serían como espacios ideales justamente para que se generara una mayor mezcla, una interconexión entre una educación concebida desde lo formal y una educación pensada más desde lo educativo social, incluso desde la educación popular. Para mí son espacios donde la educación popular es una concepción que viene como algo a lo que aspirar, por cómo la educación popular ha pensado el lugar del adulto en la educación y por todo el desarrollo que generó Freire y después los seguidores de Freire sobre la educación de adultos. Creo que ahí hay todo un campo teórico muy interesante para tomar cosas. (O.)

Así, una de las riquezas que este tipo de programa tiene es la conjunción de varias disciplinas en los espacios de trabajo. En este tema en particular, pensando esta unión entre formatos más tradicionales de educación y otros más cercanos a la educación no formal, la pluralidad de trayectorias formativas nos lleva a poder trascender los límites existentes entre una y otra. Así como desde la maestra aparece esta idea de entender este espacio desde lo formal pero discutir nuestra concepción de lo que implica la educación formal, para la educadora social sería importante, además, repensar el espacio desde otras perspectivas educativas que potencien la experiencia. Sin duda, cuando ponemos en juego ambas posturas, aparece como punto de encuentro la necesidad de trascender esta visión de lo formal, relacionada a lo escolar o lo infantil. Por otra parte, se reconoce la dificultad que presenta encontrar la flexibilidad como para adaptarse a este tipo de propuesta que intenta romper muros sobre todo para las formaciones que están acostumbradas al trabajo en la educación formal. Al mismo tiempo desde la coordinación de DSEJAS e incluso desde las coordinadoras del área socio educativa del MIDES se plantea que generalmente las dificultades para despegarse de lo escolar residen en los actores que provienen de magisterio y algunos de los talleristas:

Mirá, yo creo que en general, esto quiere decir que hay maestras y algunos coordinadores pedagógicos que tienen otras perspectivas, pero en general prima la visión más de la educación formal, digamos, así como más tradicional. La persona viene al espacio de jóvenes y adultos a alfabetizarse, aprender a leer y escribir, a calcular, a saber cuáles son los departamentos del país. Si vos entrás a la página de la DSEJAS y ves las pruebas de acreditación, viste que hay ejemplos pruebas, en general tienen una línea de trabajo en donde no está pensado lo educativo, por ejemplo, en lo que implica que los participantes se puedan organizar, proponer, plantear temas y profundizar en a

través de distintos talleres. Como que hay toda una línea de trabajo que sí se hace no pasa nada, digamos, nadie te va a decir que está mal, pero tampoco es lo que se promueve. (O.)

De esta forma se hace imposible poder definir esta propuesta dentro de un formato u otro. No solo por las características propias que posee, sino porque dentro de los espacios también se puede encontrar una gran variedad de formas de hacer diversas y heterogéneas. En ese sentido sería importante alejarse de estas concepciones que por momentos delimitan y obturan los alcances educativos y plantear una educación en términos rizomáticos. Una educación de rizoma que dé cuenta de lo múltiple, de las infinitas conexiones y que con cada una de ellas se transforme, se expanda y vuelva a dar lugar a nuevas interconexiones. Una educación pensada en esos términos también da lugar a las rupturas para las nuevas creaciones:

Todo rizoma comprende líneas de segmentaridad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido, etc., pero también líneas de desterritorialización según las cuales se escapa sin cesar. Hay ruptura en el rizoma cada vez que de las líneas segmentarias surge una línea de fuga que también forma parte del rizoma. (Deleuze y Guattari, 2004, p.15)

8. El espacio de jóvenes y adultos

Era necesario poner en juego algunos elementos que aparecen en las observaciones y en las entrevistas sobre los elementos políticos y conceptuales de la educación de jóvenes y adultos, no para generalizar discusiones, pero sí para entender cuáles son los elementos que se entrecruzan en los espacios donde todo esto se hace cuerpo y presencia. En definitiva, el recorrido realizado hasta el momento solo es un punto de partida que posibilita pensar los ámbitos en concreto, las tensiones, las infinitas redes que se unen y desunen, se crean y recrean en el momento de estar presente en el espacio. Las políticas, los presupuestos, los marcos legales que hacen a una propuesta siempre tienen un lugar de anclaje en el propio territorio que, al mismo tiempo, puede moverse, modificarse, flexibilizarse o potenciarse. En este sentido, resulta importante visibilizar aquello que se hace presente en el espacio, las concepciones que circulan sobre él y la visión que los sujetos que llevan adelante esta propuesta tienen sobre el lugar donde llevan a cabo su práctica.

8.1. Un espacio transformador

Es importante y, a su vez, necesario generar la reflexión sobre el lugar donde se trabaja, poner en juego los elementos que lo constituyen como un espacio de cambio y, también, los que muestran el lado oscuro de lo educativo. Importante porque nos habilita a reflexionar sobre las propias prácticas y los espacios en los que se trabaja, pero necesario porque nos pone cara a cara con las concepciones circundantes sobre lo educativo que potencian o traban las posibilidades de lo nuevo.

En los testimonios aparecen, en ocasiones, las mismas problemáticas que se encuentran en cualquier salón de clases de la educación común, lo que puede limitar las posibilidades de generar nuevas formas de transitar lo educativo.

Te digo que, en general, se reproduce bastante el modelo de la educación tradicional en cuanto a que cuesta mucho generar planificaciones diversificadas. No es lo mismo tener en el espacio una persona con una discapacidad severa, que a un adolescente o que a una mujer joven que quiere hacer un curso de capacitación para entrar al mercado de trabajo. También es, entonces, como muy difícil contemplar esta diversidad de expectativas y habilidades para el aprendizaje; eso muchas veces cuesta

y se homogeneiza bastante lo que se trabaja en el espacio. Pero, bueno, ya te digo, eso depende también de la cabeza que tenga la maestra, te estoy hablando como en términos generales, por suerte hay excepciones. (O.)

De esta manera aparecen identificadas las limitaciones de estos espacios por sus propias características y por la falta de formación que los docentes muchas veces tienen. Estas limitaciones afectan las experiencias de los sujetos de la educación y se tornan parte de las prácticas educativas. Si bien este testimonio refleja algo general, estas restricciones, por momentos, también se hacen presentes en VF. Desde la coordinación se comentaba que los docentes, al no poder trabajar con esta diversidad, en varias ocasiones dividían el espacio en dos, generando entonces procesos de inclusión a medias. Se compartía el mismo lugar, pero con propuestas diferenciadas, por lo que sucedía lo mismo que se da en los sistemas educativos tradicionales. Es decir que las personas con discapacidad, al no poder ser sostenidas dentro del aula, terminaban siendo implícitamente excluidas.

Aunque no todos los espacios trabajan con personas en situación de discapacidad, la diversidad que puede encontrarse, en cuanto a las trayectorias educativas, también plantea una dificultad grande para quienes sostienen estas propuestas. En el ámbito de VF, donde existía un grupo bastante heterogéneo, a veces se generaba una subdivisión que resultaba ser operativa para el trabajo con los participantes. Sin embargo, se entiende que esta no es la única lógica que se reproduce de los espacios de educación tradicionales.

Cuando vos te vinculás con un adulto en un dispositivo de educación formal, realmente hay que pensar mucho cómo lo haces. No es que esté dado, lo que estaba justamente es reproducir lo otro, la infantilización de las cosas, hasta la palabra la tarea domiciliaria, los deberes. La gente también te pone en ese lugar de decirte maestra o de preguntarte cosas como: ¿subrayo el título o escribo lo que está en el pizarrón? Entonces también uno como va en esa gestualidad mínima ofreciendo otras formas de vínculo y dando, justamente, el lugar de adulto que tiene el otro. (O.)

De esta forma, también se hacen presentes en el discurso los procesos de infantilización que, ocasionalmente, reproducen las lógicas de la escolarización. Se entiende, además, que estas lógicas escolarizantes también son reproducidas, algunas veces por los propios participantes. Es por esto que los sujetos que sostienen estas propuestas tienen el desafío de construir al sujeto de la educación como adulto, a partir de estas dificultades.

Según las entrevistas no hay quien no plantee que en definitiva este tipo de espacios posibilita cosas nuevas y genera, en quienes transitan por ellos, transformaciones importantes

en muchos niveles. Sin embargo, aparecen tensiones propias de las posibilidades de transformación porque, ocasionalmente, se reitera lo que se intenta problematizar. En primer lugar, pensar la pregunta sobre qué cambia, qué aporta o qué transforma este tipo de espacios, lleva inevitablemente a cuestionarse lo que aportan los espacios educativos en general. En ese sentido, muchos de los testimonios rescatan los cambios que este lugar logra en la vida de la persona en cuanto propuesta educativa. Sobrevuela así esta concepción de la educación como un espacio, en sí mismo, de transformación.

Te cambia mucho, te cambia de lugar constantemente, estudies lo que estudies, pero estudiar. Por lo menos, estar en esa dinámica, el poner tu cabeza en querer aprender; yo me centro mucho en eso, en el aprender, cómo eso te va transformando [...]. Es su espacio, su momento. ¿Cómo no va a transformar? (M.)

De esta manera, la transformación se encuentra asociada a la posibilidad que tienen los participantes de comenzar a verse desde otro lugar, de poder visualizarse desde un espacio educativo. ¿Qué implica pensarse desde lo educativo? En primera instancia hay algo del ser parte que se pone en juego, ser parte de un espacio, de un grupo, tener un otro que está ahí para enseñar. Por otro lado, el aprender, como refiere M, tiene que ver con la capacidad de verse desde un lugar de posibilidad, una alternativa distinta a lo que venía siendo. Quizás es importante pensar la transformación desde este lugar, desde la posibilidad. En este sentido, Martinis (2006) plantea que hacer referencia a la posibilidad es:

Un educador, una institución, una política educativa que sostienen frente a un otro un posicionamiento contra lo inexorable, contra todo futuro definido de antemano. Este posicionamiento parte de la base de reconocer que el futuro siempre depende de las acciones y las decisiones de hombres y mujeres, contra cualquier profecía tecno-estadística. (p. 264)

En este sentido, quizás lo transformador que pueden tener estos espacios es que, por sobre todas las cosas, hay alguien ahí que espera algo distinto del otro. Ser parte y poder verse en un lugar de posibilidad genera un cambio en la subjetividad del sujeto, quien tiene la posibilidad de ser y de romper con lo que viene dado, con el lugar de exclusión que lo posiciona en el no poder.

Porque cuesta tanto que lleguen a los espacios, ya sabemos que muchos tienen el complejo de no tener primaria completa, que piensan que son el único que no tiene la escuela completa porque es algo que no se habla. «Soy el único burro que no tiene

primaria completa» y te lo dicen. Pero cuando van a los espacios y se encuentran con otros, disfrutan, cambian su autopercepción y ven que son muchos en esa posición. (C.)

Así mismo se plantea;

El estudio empieza a ser parte de su vida, que es algo que, de repente, durante muchos años, habían dejado ahí entre paréntesis o que no era algo a lo que ellos podían aspirar. De a poquito en el proceso de trabajo, el estudio empieza a ser parte de su vida, el lenguaje vinculado al estudio, deberes, tareas, cuestiones que las maestras van planteando y empiezan también a formar parte de su vida cotidiana. Y se plantean la posibilidad de terminar el liceo, de anotarse en un curso de UTU o de hacer una capacitación en eso. Creo que es algo que es súper valioso, que es donde uno ve que, por lo menos, nos acercamos a este objetivo de la educación a lo largo de la vida, que se empieza a plantear una oportunidad y que el estudio puede ser parte de sus vidas. (O.)

La ruptura que plantean estos ámbitos, en principio, está relacionada con la idea de que los participantes encuentren otra forma de transitar los espacios educativos, pero también, los espacios sociales y culturales. En este sentido, aparece permanentemente la necesidad de empoderar al sujeto del saber para posibilitar la construcción de otra subjetividad de sí mismos. Esta intencionalidad aparece en los discursos y se confirma en la propia práctica.

Ofrecer un espacio donde se vean otras cosas, que se resignifique el estudio de otra manera, eso es un gran desafío, pero para mí es lo más gratificante. También que puedan defender ese espacio de estudio con su familia, con sus maridos, con sus compañeros, con la pareja, con lo que sea, con sus hijos, porque «hoy tengo que ir a estudiar». Como el espacio de autonomía personal, cuando, bueno, plantean «hoy tenía que ir a hacer tal cosa y le dije a mi marido que fuera él, porque yo tenía que venir a estudiar». Y esa defensa que generan algunos participantes del momento de estudiar, cuando ocurre, es muy gratificante verlo. (O.)

Esta defensa del espacio de la educación al que hacen referencia los educadores, que algunas veces se visualiza en sus propios participantes, representa uno de los elementos más importantes con respecto a las transformaciones que ese lugar puede representar para un otro. Transformaciones que son subjetivas en cuanto a que el sentir sobre su ámbito social se modifica. En ese sentido, al transitar en el espacio de VF por momentos hay algo de esta apropiación subjetiva que se hace evidente. En una de las observaciones en el espacio anotábamos que:

M. trae al salón unas preguntas que había mandado una de las coordinadoras para que los participantes contestaran. Eran preguntas no obligatorias, pero que los participantes decidieron contestar. Mientras M. las leía, una de las participantes dice; — Suerte que no había que repetir las palabras —notando que la palabra aspectos se repetía dos veces— esa palabra podría haberse evitado porque lo central es lo que viene después, yo lo pondría así ¿Que debería mejorarse a la EJA?

A todo eso M. entendiendo que estaba bien su planteo, le dice —bueno si te parece se lo digo.

P contesta —Y sí, si a mí me corregís ¿por qué yo no puedo corregir cuando lo sé?—.

M. —Tenés razón, se lo voy a decir.

Esto me llama la atención y después de un tiempo de asistir al espacio noto que empieza a tener significado también para mí, no es simplemente la corrección, es la prueba de que el saber circula y se democratiza y me veo esbozando una sonrisa. Ver a P empoderada corrigiendo la pregunta y a M dando lugar a ese empoderamiento, resiniéndolo, de por sí le da sentido a todo. (Obs. diálogo P. y M.)

En ese sentido, los participantes no solo logran apropiarse del espacio marcando sus ritmos, sus propias pausas y sus momentos de distensión y disfrute, sino que sucede algo fundamental: se apropian del aprendizaje. El testimonio anterior señalaba como gratificante el hecho de que los participantes defiendan su proceso educativo con otros, así sea con su propia familia; esto fue algo que estuvo presente permanentemente en VF. En ese sentido, en una de las observaciones realizadas allí, una de las participantes plantea «Les voy a contar algo ...», así comienza y me parece interesante problematizar el grado de confianza y de contención que el espacio sin duda genera en los participantes, en el momento en que uno se siente habilitado para contar su historia, así, sin tapujos. *Me llamó mi exmarido por unos papeles y en una le digo: —Bueno me tengo que ir a clases. —¿A clases de qué? —me preguntó. Le dije, —estoy terminando 6.º —y se rió. Ahí le dije: —bueno, así no voy a hablar contigo —y le corté. (Obs. Testimonio P)*

Lo importante de este testimonio no es solo dar cuenta de que evidentemente hay algo que se mueve, que posibilita poder plantarse como sujeto de la educación, sino que, además, es importante el reconocimiento de estos lugares como espacios de sostén. Cabe destacar que esta conversación tuvo lugar porque se estaba tratando la acreditación de la prueba de primaria y allí algunos plantearon sus dudas si presentarse o no. Además, quienes estaban sosteniendo

el encuentro ese día, M. y T., se refirieron a la importancia de no bajar los brazos, de seguir y de arriesgarse, conversaciones que siempre fueron moneda corriente dentro del espacio.

Aparece, entonces, como un tema que forma parte constitutiva de este programa, la prueba de acreditación de primaria, muy importante para todos los participantes y, en especial, para aquellos en situación de discapacidad.

Es estar en un espacio, van aprendiendo, algunos culminan, muchos vienen de escuelas especiales pero tienen el egreso de la escuela especial con el sello que dice Discapacidad; algunos tienen discapacidades leves y logran acreditar la prueba común, entonces muchos vienen a los espacios nuestros, se fortalecen y dan la prueba común y ahí tienen un certificado de egreso como cualquiera y eso ya no... para inscribirse a propuestas educativas o a un trabajo no es lo mismo ir con egreso de la escuela especial con todo lo que eso implica, que ir con el certificado de que egreso de la escuela primaria y punto. (O.)

Tener la posibilidad de acreditar sin el sello de la educación especial resulta la forma de superar el estigma que muchas veces acompaña a estos sujetos. La prueba de acreditación resulta importante para visualizar el por qué se reconoce a estos espacios como espacios de transformación, hay algo en concreto que se transforma, que tiene que ver con la culminación de un ciclo educativo. Se puede pensar que esto le posibilita visualizarse y sentirse desde otro lugar, que lo empodera como sujeto de derecho y lo reconfigura en otra subjetividad.

Sin duda cambian muchísimo las personas. Es muy difícil que un participante transite un año en un espacio de educación de jóvenes y adultos y no le cambie algo, que los transite con indiferencia. Además, nosotros también ayudamos a los participantes a dar la prueba de acreditación de primaria y esto significa la culminación de un ciclo educativo que muchas personas, por ahí, venían postergando de la infancia. Y estamos hablando de personas jubiladas, mayores de 60 años, de gente que salió a laburar toda la vida y recién ahora, 50 años después de abandonar la escuela, puede terminar ese ciclo. (T.)

Muchas personas que en un año terminaron primaria y en un año más ciclo básico, de eso hay historias de vida impresionante. (C.)

El primer testimonio plantea algo que resulta interesante, visualiza a la prueba como algo importante, pero no medular. Se entiende que la culminación de primaria marca un hito, por lo que implica para personas que no pudieron terminar la escuela en su momento, que la puedan realizar de adultos. Sin embargo, el énfasis se visualiza en el tránsito por el espacio, en

el pasaje, en el entremedio, en lo que sucede cuando se encuentran con *otros* en un espacio de estas características. En definitiva, lo que genera transformación es la propia convivencia; al respecto Skliar (2010) plantea que «Hay convivencia porque hay un afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar, porque estar en común, estar juntos, estar entre varios» (p. 106). Este estar juntos, esta afección, no implica solo armonía, implica también el conflicto y las contradicciones, pero es justamente eso lo que provoca que haya modificaciones y transformaciones de uno en función del otro. Este es un elemento que aparece permanentemente en las entrevistas. Más allá de lo que se entiende que no cambia, de lo que se reconoce más como una utopía que como una realidad, transitar por estos espacios genera algo en la medida en que ese encuentro se produce.

Ventajas todas, porque es la respuesta a una población muy olvidada, invisible, muy vulnerada. La propuesta es buena. Me parece que es un buen programa, porque busca generar oportunidades a estas personas de distintas maneras, Ya te digo, no solo la percepción sino también las posibilidades laborales, con sus certificados de primaria consiguen otros trabajos que sino no consiguen. (C)

Entonces es como un poco más justo lo que estás viviendo todo el día, después. Ese día —dije, pucha, esto de llegar a esta instancia, es una injusticia menos. Cada persona que llega hasta ahí y aprueba es una injusticia menos. ¿Por qué te toca? (M)

Se puede apreciar en ambos testimonios el sentir de que hay cambios que inevitablemente se producen, sobre todo en la vida del otro. En lo que hemos visto a lo largo del capítulo sobrevuela la idea de que este tipo de programas genera cosas *per se*, solo por existir, solo porque hay un espacio que intenta reconocer al sujeto de la educación de jóvenes y adultos. Entendemos, entonces, la importancia de la mirada desde la praxis cotidiana, pero también a partir de la existencia de un programa que logre mirar y dar visibilidad a alguien que hasta el momento estaba invisible. Esta visibilidad, esta mirada, otorgan un reconocimiento que es fundamental cuando pensamos en la práctica educativa. Cuesta (2019) plantea que el reconocimiento es un proceso psicológico, existencial, social y cultural, que se da siempre en el encuentro con el otro.

[...] al ser el acto educativo un evento de encuentro entre sujetos, el reconocimiento es un catalizador del vínculo pedagógico. La formación que un sujeto quiere ejercer sobre el otro, el efecto en la subjetividad que busca lograr el docente en el estudiante, está condensado en una experiencia previa: el mutuo reconocimiento de los sujetos. Este reconocimiento pasa por conceder al otro un lugar y advertir sus

cualidades, por lo que en la práctica educativa operan esquemas de valoración. (Cuesta, 2019, p. 98)

De esta forma, no solo hay un reconocimiento del *otro* como estudiante, sino que además ese vínculo posibilita reconocerse a sí mismo como educador. Esto genera múltiples posibilidades, ya que cada sujeto decodificará este lazo en función de su propia estructura. Sin embargo, cuando en ese encuentro subjetivo no se hace presente el reconocimiento, la identidad de los sujetos se ve afectada. «La construcción del *self* se hace, no solo en un ejercicio intrasubjetivo, sino que tiene en cuenta las narraciones que efectúan los otros sobre mí» (Cuesta, 2019, p.92). En ese sentido, lo que el otro narra coloca al sujeto en un lugar pasivo, de no reconocimiento, y se terminan reproduciendo lógicas que nada tienen que ver con la transformación. De esta manera, en los relatos aparece el cuidado permanente para no dejar al *otro* en un lugar de no intervención, de no-reconocimiento, que terminan por anularlo.

[...] Generar las condiciones para que las personas jóvenes y adultas puedan volver a estudiar, eso es muy gratificante, cuidar esas condiciones. Ver cómo planificar los encuentros, estar atentos a no reproducir algunas cuestiones que sabemos o que, por lo menos, yo pienso que ponen a la gente como objeto de no intervención, algo que muchas veces se da en la escuela. Entonces, hay que tener como un trabajo muy atento ¿no? Como para no reproducir justamente esos modelos escolarizantes y poner al otro en el lugar de adultos, es todo un desafío, generar las condiciones para que las personas jóvenes y adultas vuelvan a estudiar y que puedan realmente tener otras condiciones. (O.)

Hay una preocupación permanente de los sujetos que sostienen este espacio por constituir el tránsito de jóvenes y adultos como una experiencia completamente distinta a la que tuvieron cuando circularon por la educación tradicional. Se pone en juego, tal como planteábamos, la dimensión del *reconocimiento* (Frigerio, 2005) del otro como adulto. Se trata de generar las condiciones para que el otro se vuelva sujeto de la experiencia (Ruiz, 2015), un sujeto activo que se apropie de su propio proceso formativo, que sea parte él mismo del cambio. En todo momento se plantea una intención, no es un trabajo azaroso, sino que requiere de una posición ético-política.

«La preocupación por el sujeto conlleva para nosotros una preocupación por el carácter político que lo define, por el espacio público en el que debe tener parte y por las instituciones que, al ofrecerle su hábitat, formándolo, se dejan dar forma por el sujeto» (Frigerio 2005, p.16). En los discursos aparece este deber político y social de cambiar las cosas, la responsabilidad

por el solo hecho de ser un agente de la educación que puede transformar. De esta manera, se hace visible uno de los sentidos más importantes que estos educadores le dan a sus prácticas en esos espacios, el de poder contribuir a cambiar algo, a *cambiarle algo al otro*.

Con esta gente, es que te das cuenta que la persona logra decirte que se le abren otras cosas, que se dan cuenta que como vos le explicaste tal cosa y lo pudo entender, lo compartió y se siente bien con eso nuevo que le está pasando. Para mi es eso, poder transformarte en algo, tenemos que lograr transformar cosas. En lo que conocemos hoy para que mañana sea distinto. Eso para mí es, tiene que ver con el enseñar. (M)

Hay que seguir peleándola. No puede ser ese discurso. Te tengo tres tardes hablándote de los cursos, del liceo y vas y quedás en lista de espera, a personas que van con una lista de fracasos, de fracasos y fracasos. Y al final los entusiasmas y ¿qué respuesta le das? es una traición. Yo lo siento así, así que lo vamos a buscar, yo no tengo nada que ver con que no te den el lugar, pero algo hay que hacer. Tenés que ayudar. (M)

8.2. El espacio como lugar de encuentro y aprendizaje

Pensar en un espacio educativo como FORTA, y más específicamente el de VF, implica pensar el encuentro con otro y con los otros. Es necesario e imprescindible pensar la educación como un espacio de encuentro que hace posible la experiencia. Para VF no solo es un espacio de encuentros, sino que, al mismo tiempo, es el propio encuentro lo que el *otro* viene a buscar allí. Transitar por ahí nos invita permanentemente a la proximidad entre quienes asisten al espacio, pero también por el lugar donde él está instalado. En este sentido, se extraía de la primera observación realizada en el campo:

Me bajo del ómnibus, debo de esperar mucho para cruzar la calle que separa la parada del espacio. Cuando lo hago, me encuentro con una calle de tierra que me lleva al lugar donde voy a encontrarme con Fortalecimiento. No sé si es el día de sol, pero el espacio se encuentra en un predio que tiene una plaza con sombra y juegos, donde hay mucha gente disfrutando de la tarde, lo que da una sensación de comodidad a pesar de mis nervios. El lugar con el que me encuentro tiene colores y dibujos en su fachada. Allí están afuera los participantes, maestra, operadora, si no hubiera sabido de antemano

quienes eran estas últimas, hubiera sido difícil distinguirlo a juzgar por el trato y las conversaciones. (Obs.)

El lugar en el que se encuentra en funcionamiento VF es estratégico, ya que no solo asisten a él personas que se encuentran en las inmediaciones, sino que algunas provienen de lugares más distantes, pero que tienen a ese centro como lugar de referencia.

Lo bueno que tiene esos espacios es que justamente genera eso, gente que viene de lados distintos y con expectativas distintas, logran conformar un grupo o algo que se le parece a un grupo, Muchas veces los grupos son muy dinámicos y arrancan de una manera, a la mitad de año son de otra manera y a fin de año son totalmente distintos, y bueno... en estos espacios confluyen ese montón de expectativas, anhelos etc. y ahí tratamos de organizar un poco todo eso. (T.)

Se plantea así la constitución de estos espacios, diversos, heterogéneos y múltiples. Es interesante lo que se plantea en el testimonio anterior sobre la posibilidad de construir un grupo que como tal va creciendo, madurando y cambiando. No solo son los individuos los que se transforman en el tránsito por el espacio, sino que los grupos que ellos conforman también se van modificando. Es necesario visualizar la conformación de grupo más que como una casualidad, sino como una necesidad para que algo de la transformación subjetiva tenga lugar. Estos espacios de fortalecimiento terminan constituyéndose en espacios socializadores y de ahí deviene también uno de sus grandes aportes.

Creo que FORTA termina siendo un espacio de socialización que muchos no tienen, otros sí porque van a Iglesias, algunos a sus gremios o sindicatos, los que trabajan, bueno obviamente tienen sus amigos, pero para mucha gente, yo te diría que para la gran mayoría, es un espacio de socialización. (O.)

En el espacio de VF el encuentro es algo neurálgico para los participantes, pero también para los educadores que lo sostienen. Más allá del trabajo con los contenidos, de los números, porcentajes y de la lectura, el espacio funciona como un lugar catártico en donde pensar y pensarse permanentemente. Es fundamental y parte constitutiva del espacio «el tiempo del parate, del café, de salir a fumar afuera, de las galletitas para compartir».

A veces, no es para acreditar porque hay personas que están en una situación de discapacidad severa sino porque van a compartir y estar con los otros. Compartir, el té, tienen como otros aprendizajes más allá de lo que tiene que ver con aprender lo que tiene que ver con lectura, escritura, razonamiento, que también lo incorpora porque en algún momento lo hace también. (C.)

Hay mucha gente que, por ahí, viene buscando un espacio de socialización, poder estar un rato entre pares, compartir, además de aprendizaje, conocimientos, compartir unos mates, compartir una charla, integrarse en esas redes comunitarias que hay en cada barrio etc. (T)

Más allá de lo que sucede en este espacio en concreto, habría que pensar si no hay algo del encuentro y de la socialización que está siempre presente en todo proceso educativo. Mejor dicho, no solo se visualiza y se encuentra, sino que se necesita y se espera. La socialización es un elemento clave para el ser y su conformación subjetiva, por lo tanto, podemos considerarla con un sentido formativo en sí misma. De esta forma, Skliar (2009) plantea:

Habría que decir aquí que la educación tiene que ver con una responsabilidad y un deseo por un “deseo de convivencia” que habilita, que posibilita, que da paso, que deja pasar, que enseña, la posibilidad de poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia. Responsabilidad y deseo por un deseo de convivencia educativa que sienta y piense la transmisión, no sólo [sic] como un pasaje de un saber de un uno para un otro (como si se tratara de un acto de desigualdad de inteligencias desde quien sabe el saber hacia quien no lo sabe), sino de aquello que ocurre en uno y en otro [...]. (p. 9)

Esta convivencia y ese estar juntos, lejos de coartar el aprendizaje lo potencian. Uno de los elementos importantes de señalar es que este deseo de compartir, este café o este cigarro que se fuma con otros, no inhabilita que el contenido se encuentre presente en el espacio. Por el contrario, todo se vuelve una experiencia de aprendizaje, lo que se escribe en el pizarrón, pero también lo que sucede fuera de los límites de la tiza. El espacio se convierte en algo propio, único, personal, que implica un quiebre con el afuera.

Porque mientras estás aprendiendo el entorno queda en otro plano y la gente siente eso cuando viene. Ellos lo dicen, este espacio es para mí, yo acá aprendo vengo y aprendo, yo puedo venir enojado del trabajo o con problemas graves, pero yo acá aprendo. (M)

De esta manera el espacio se convierte en un lugar que posibilita al sujeto. Este espacio permite el encuentro, pero además no descuida el aprendizaje. Más allá de ser un lugar de sociabilización, no se puede olvidar que es también un ámbito educativo, por lo cual el saber, el contenido y el aprendizaje deben hacerse presentes. En cuanto a esto, los propios entrevistados dan cuenta de que las transformaciones que suceden también están mediadas

por el encuentro con el saber y el conocimiento. Este encuentro permite la adquisición de herramientas para el desenvolvimiento social y laboral.

Tenemos muchos en convenios con instituciones, con hospitales, patronatos del psicópata, en distintos lugares, ahí, en general, hay fundamentalmente talleristas que trabajan bien y es una experiencia linda, funcionan bien, talleres de gastronomía. Se generan muchas cuestiones, de aprendizajes de verdad. Son aprendizajes que les generan herramientas con las que se pueden manejar, a veces. (C.)

8.3. Las razones de los educadores para estar allí

Para llegar a este apartado resulta necesario recorrer primero todas las paradas anteriores, pero, al mismo tiempo, es imposible hacer el camino anterior sin que no surja la pregunta ¿qué los mueve a trabajar allí? Esta pregunta es, además, el punto de partida para entender todo lo que viene después. No lleva grandes títulos, ni es el comienzo de un capítulo, ni está escrito con purpurina, pero si tuviera que elegir un capítulo bisagra, probablemente, seleccionaría este, aunque esto responde a aspectos personales más que formales.

Este apartado es el producto de dos categorías construidas a partir de las entrevistas y las observaciones realizadas. Cuando se preguntó sobre el sentido que le daban a la experiencia de trabajar en este tipo de programas, todas las respuestas llevaban a pensar en que hay un gusto y un amor por el trabajo, incluso a pesar de que por momentos los espacios de jóvenes y adultos resultaron ser espacios de comodidad. En este sentido, la dirección establecía que durante mucho tiempo estos lugares han mantenido una cultura del mínimo esfuerzo, algo que se ha venido modificando de un tiempo a esta parte, pero que, ocasionalmente, se hace presente en algunos discursos de docentes.

Y si trabajaste 40 horas todo el día en una escuela, estás cansado, algunos lo llevan bien, pero hay muchos que bueno... Entonces, te lo dicen. El otro día en una jornada sobre todo esto salió. Durante muchos años era un lugar donde ibas con 10 horitas, con gente grande, no daban trabajo, que conversábamos un poquito y se iba la hora. Pero si esto se empieza a mover de verdad, donde hay que trabajar, hacer salidas, planificar, etc. Una dijo... —estoy pensando si el año que viene vengo. (C.)

Si bien este testimonio da cuenta de situaciones particulares, que no es el caso de lo que acontece en VF, implícitamente se relacionan con una concepción de estos espacios, como lugares cómodos para trabajar, sin mayores exigencias. Son sostenidos por los docentes, en

ocasiones, porque en definitiva no requieren tiempo, no requieren planificación y porque no les ocasionan mayores demandas. En ese sentido, hay un lugar de comodidad para ellos, que también aparece sobreentendido en otros testimonios al denunciar la poca creatividad para pensar al adulto o la infantilización de los sujetos y de los materiales. Por lo que se señala desde la coordinación de DSEJA, implicó mucho trabajo mover estas concepciones que se encontraban muy arraigadas.

Cuando nosotros entramos había un grupo de maestros que en realidad tenía pautas distintas, inclusive en los centros hubo mucha resistencia, trabajaban de lunes a jueves. Y uno iba y decía... no, no, es de lunes a viernes. (C.)

Después de los que se jubilaron abrimos la cancha. Y empezamos a ponderar otras formaciones y se empezó a mover con gente nueva, tanto talleristas con mucho nivel. Que antes lo hacían con ciclo básico solamente, entonces cambió bastante el perfil. (C.)

Se visualiza un cambio en los sujetos que sostenían los espacios como algo positivo, que posibilitó el ingreso de personas más formadas que rompieron con la cultura pre-establecida. La lista para ingresar a trabajar a este tipo de propuestas era la misma que para hacerlo en primaria, por lo que se podía elegir para trabajar con jóvenes y adultos sin tener el perfil adecuado. Según lo relatado por la coordinación de DSEJA, el perfil anterior de maestros y talleristas (que son los que provienen de ANEP) tomaba a estos espacios como un trabajo complementario, donde incluso ellos mismos adecuaban la propuesta según sus intereses. Se puede decir, entonces, que anteriormente predominaba una visión que se alejaba del sujeto de la educación, de sus necesidades, de sus tiempos y deseos, y el énfasis estaba puesto en la comodidad y bienestar de los agentes educativos. Sin embargo, cuando se les pregunta a los sujetos que sostienen el trabajo en VF qué los mueve a trabajar en estos espacios, esta idea de que se eligen espacios de jóvenes y adultos por comodidad se disipa.

Bueno, sinceramente, cuando entré a trabajar con adultos lo pensé como algo pasajero, hoy en día me planteo incluso que cuando termine el profesorado quiero seguir trabajando con jóvenes y adultos porque realmente me gusta. (T.)

De esta manera, se puede notar cómo la opción de trabajar con jóvenes y adultos comienza siendo una salida laboral como cualquier otra, pero que después esta idea se modifica. Se entiende que los horarios en que VF funciona, hacen posible complementar el trabajo con jóvenes y adultos con otros espacios laborales, lo cual es algo común en la docencia. Sin embargo, el tránsito por este espacio en particular permitió que el trabajar en

jóvenes y adultos se convirtiera en un deseo. En este sentido, este educador continúa planteando:

Yo iba con una expectativa un poco más, trabajo 2 años acá y arrancho para secundaria; ya te digo vas trabajando y de alguna manera te vas enamorando, la dinámica, y te va gustando trabajar con la gente. No sé cómo explicar la sensación que uno siente, pero ta, aunque incluso pasan cosas horribles, yo también trabajo en contextos de encierro, ves derechos que se vulneran, pero también te vas con cosas re lindas para tu casa, satisfacciones, que no sé muy bien a qué atribuirlos, supongo a que ciertos procesos educativos y afectivos son exitosos. (T.)

Se plantea que hay algo que va enamorando. Aparece en ese sentido el afecto por el lugar, por la dinámica de trabajo, lo que genera que ya no sea visto como algo cómodo, sino como el lugar en el que quiero trabajar y estar. Esta es una dimensión que se encuentra siempre presente en quienes sostienen la propuesta en VF, incluso hay quienes plantean que trabajar con jóvenes y adultos fue siempre un deseo laboral, pero que, por diferentes motivos, tuvieron que atrasar esa posibilidad

Yo, de chiquita quería ser maestra, maestra de clase. En el correr de los años, tengo una idea de poder ser maestra rural (por eso trabajo acá, en X, que no es rural, pero hay campo por todos lados). Trabajar acá tiene su que ver. Y lo de enseñar a adulto me gustaba, pero, claro, yo tenía un trabajo, 20 horas semanales, la escuela 20 horas más, una hija, que ahora tiene 21, pero ni cuando tenía 3 ni 6 ni cuando tenía 10 ni cuando tenía 15 yo podía dedicar tantas horas a hacer lo que a mí me gustaba. (M.)

Además del gusto por el trabajo con adultos, surge algo interesante para poder pensar: el trabajo en X. Se remarca no solo como algo no casual, sino también como parte de un deseo construido y de un perfil propio que acompaña también la propia formación. De esta manera, cambia rotundamente el sentido del trabajo en estos espacios, deja de ser un espacio de conveniencia (o, por lo menos, deja de ser solo un espacio de conveniencia) y se convierte en un espacio deseado.

Después, por allá, cuando ya me había acomodado en el otro trabajo de la mañana, dije: voy a elegir en adultos. Voy a mirar a ver qué hay en adultos, miro... VF, a la semana miro en la página y de vuelta VF, tres semanas estuve así, mirando. Ya a la otra semana llamé. Les digo que lo ponen como que está en tal lista, yo estoy anotada en esta, ¿puedo ir a elegirlo igual? y me dicen —Sí, claro. Mañana a tal hora. Bueno, voy a tratar de llegar. En auto con una compañera, que me dejó en Fernández Crespo,

después me fui hasta allá en Soriano, una locura de VF al Centro y fui y lo elegí. Y elegí VF, porque trabajo en X. Yo salía a las 5 y esto era 5 y 30. No puedo tener cargos en cualquier lugar, porque al trabajar en X estoy muy lejos de todos. A 8 de octubre son 45 minutos, si sé que llego tarde no elijo el cargo. Este era 5 y media y salía a las 5, era este. Vine y lo elegí. Educación de adultos en VF. (M.)

Más allá de lo anecdótico que pueda parecer este testimonio, hay elementos importantes a destacar. En primer lugar, se sigue poniendo el énfasis en el gusto por el trabajo con jóvenes y adultos. M no terminó trabajando en este espacio por azar, sino que ha habido un deseo construido y, en ese sentido, el lugar empieza a ser buscado y anhelado. Por otro lado, lo interesante que se plantea es el trabajo específico en VF. Se menciona que allí se debería desempeñar el cargo por un tema de distancia, pero, al mismo tiempo, dan cuenta de un compromiso con la tarea y con el lugar. En algún punto se visualiza cierto arraigo con ese ámbito y con el territorio, existe un lazo afectivo sobre todo con la zona. En la entrevista que se mantuvo con C., así como en los diferentes diálogos que se dieron durante el proceso, se plantea que los educadores, generalmente, permanecen trabajando en los espacios por este arraigo territorial.

Hay algunos aún que permanecen y que vuelven a elegir el mismo espacio, seguro que habrá diferentes razones, pero, sin duda, se genera un sentimiento de pertenencia. (C.)

Este sentimiento de pertenencia al espacio, pero también al territorio y a la comunidad, se hace presente en todos los docentes, quienes se convierten en parte constitutivos del territorio. En VF los educadores ocupan lugares de referencia para los participantes, se escuchaba constantemente «es la maestra de jóvenes y adultos» (P. en obs.). Esto genera un arraigo territorial que resulta fundamental para estos procesos educativos. ¿Qué pasaría en estos lugares, si cambiara de maestra/o todos los años? Por sus características, muchos participantes encuentran en el docente o en la dupla que lleva adelante el espacio la motivación para seguir su trayectoria educativa. Cabe destacar que tanto M como T comenzaron a trabajar juntos en VF y, desde ese momento, continuaron eligiendo el lugar como dupla, algo que resulta sumamente significativo.

Construí una serie de vínculos personales afectivos muy importantes algunos de los cuales los mantengo, como es el caso la compañera con que trabajé con la cual tenemos una excelente relación de amistad, conocí un territorio que no conocía, un barrio, redes Institucionales sociales. Significó mucho, aprendí mucho en lo personal. (T.)

En ese sentido, no es solo el espacio o el territorio el que comienza a tener un lugar afectivo, sino también los vínculos generados con los demás. Así como se planteaba la importancia del estar con otros para los participantes, también es un elemento clave para quienes sostienen estos espacios. Lo afectivo es algo que circula permanentemente y que es parte importante, o imprescindible, para que estos espacios continúen. Esta dimensión afectiva aflora en la narrativa de los entrevistados de múltiples maneras, en el momento en que cuentan sus prácticas, en su estar en estos espacios y programas. Se hace visible nuevamente el reconocimiento, pero ahora del propio docente, al decir de Cuesta (2019) «el docente es tal porque hay unos sujetos estudiantes que lo reconocen como docente y viceversa» (p. 99).

Y ahí ves el agradecimiento, y las personas que no comentan, pero, en general, hay, como en todos lados, el que va y no te devuelve nada, que es parte de lo que te devuelve también. Pero la gente que mejor trabaja te lo agradece. Y está la gratificación, cómo con poco cambias la vida de las personas. (C.)

Por eso yo no salgo de acá, porque me parece que está acá. Como no salgo de ser maestra de 1º, porque el fuerte es allá también. Yo podría ser directora de una escuela, pero no me interesa. Te cuido ahí, cuando tenés 6 para que a los 12 no llegues a esto. (M.)

Por otro lado, también cobra relevancia en los testimonios la dimensión política. Trabajar en algunos lugares es un deseo que está impulsado por varias razones y, en este sentido, aparece fuertemente como una decisión ético-política. No es lo mismo trabajar en estos espacios que en otros, porque acá hay algo que se puede transformar. De esta forma, ese sujeto de la educación con el que nos encontramos da sentido a las prácticas que se dan en el territorio, generándose un encuentro que, al decir de Antelo (2005), es incalculable. El cómo concebimos al otro, ya sea implícitamente o explícitamente, refleja nuestra concepción sobre lo educativo y redimensiona nuestras prácticas.

Hubo un estudio que dice que los niños cuentan hasta tal número naturalmente, pero no van mucho más allá. Pero en los adultos ves que te preguntan ¿Qué es un perímetro, un área? Y cuando le explicas te dicen, —Ah, ¿por eso, en las barracas el número está con el 2 arriba? —Es eso para mí enseñar, eso es fantástico. Yo nací para esto. Transmitir eso, sos bien el puente. (M.)

Entonces la cara cuando miran el pizarrón, cuando empiezan a entender. La cara es una maravilla. Claro. Ahí decís, esto hay que hacer, esto es ser un maestro. (M.)

En las expresiones citadas se devela el amor por la transformación en lo concreto y por ser docente. No solo existe la posibilidad de provocar la transformación de algún aspecto en la vida de ese sujeto, sino también de disfrutar al ver cómo esa transformación se hace cuerpo en un gesto mínimo. En visualizar como el otro logra cosas que antes no lograba, que entiende cosas que antes no y que devuelve también algo de lo amoroso en el gesto, en el decir y en el hacer cotidiano. Por otro lado, pero también unido a esto, aparece la necesidad de reflexionar, de construir cosas nuevas a partir de estas prácticas. Esto, sin duda, también da cuenta de este posicionamiento político y, por qué no, afectivo. ¿Qué cosas podemos hacer para que algo se transforme?

Para mí este es un tema que me apasiona. Si bien eso, toda mi información, mi trabajo docente, todo tiene que ver con la infancia y la adolescencia y la educación formal, ahí como, por ese lado, también es muy apasionante empezar a pensar en esto, en este programa, en estos dispositivos para jóvenes y adultos, ver lo que se está haciendo en otros países, ver todo lo que queda por hacer en Uruguay. Es realmente como apasionante y, bueno, me ha ido tomando el tema. (Risas) (O.)

Entender por qué el espacio de VF es sostenido por este equipo de trabajo, así como visualizar los motivos que hacen que sea parte de estas propuestas educativas es fundamental para poder mirar y analizar desde esta perspectiva lo que sigue a continuación. La forma en la que se mira a los otros y la manera en que trabajamos en el espacio depende de nuestras posiciones educativas, afectivas y también políticas. En este sentido, identificar qué mueve a estar allí para entender cómo se trabaja, pero también para problematizarlo, tensionarlo, es uno de los objetivos que pasaremos a abordar.

8.4. Reconociendo al sujeto de la educación

8.4.1. ¿Quién está allí?

No es el objetivo de este apartado llegar a responder esta pregunta ni mucho menos. Se entiende que el sujeto que se encuentra allí es diverso, único y heterogéneo. Son espacios que trabajan permanentemente con la diversidad, por lo cual responder esta pregunta tendría tantas respuestas como participantes. Sin embargo, hay características que, según lo manifestado por los entrevistados, se mantienen en aquellos que llegan a espacios como este. Características que en algún caso son visualizadas por los propios agentes educativos, en otros, asumidos por

los participantes y, de alguna manera, esperadas por quienes arman la propuesta educativa. Una de las particularidades que tiene el espacio de VF es que todos los sujetos que lo sostienen en territorio han trabajado o trabajan en formatos de educación tradicional. Esto implica también que, en principio, sus prácticas estén atravesadas por su experiencia. Por lo cual, al momento de hablar sobre su pasaje por este tipo de espacios, suelen compararlo con su experiencia previa en la educación formal tradicional, pero concluyen destacando que se trata de algo completamente diferente. Sin embargo, por momentos, aparece lo diferente en función del otro con el que me encuentro.

Es otro mundo, otra cosa. Con adultos pasas a otro plano con otras cosas. Los adultos se asombran cuando saco lo que no saben, cuando me doy cuenta de lo que no saben sin que me lo digan o porque les hago re calcular o lo que sea, estoy hablando contigo y le hago una pregunta a otro. Me miran con la aprobación, te diste cuenta. Ellos se quedan mirando como diciendo «cómo sabe». (M.)

Así queda planteado lo diferente que tiene el trabajo con adultos por sus propias características. Él no aprende de la misma manera, exige un despliegue de herramientas en el trabajo educativo. Estas diferencias educativas en la forma del aprendizaje son reconocidas por todos, pero resultan difíciles de explicitar y de poner en palabras. Así como a nivel más macro se visualiza la dificultad de pensar un proceso educativo particular para el sujeto de la educación de adultos, en los testimonios hay un reconocimiento de la singularidad, pero cuesta definirlo y se lo menciona como diferente. Entendemos que esto no es menor, porque se sigue pensando al sujeto de la educación de jóvenes y adultos en función de lo que tiene de igual o de distinto con los niños con los que tradicionalmente se trabaja.

8.5. El sujeto vulnerable

Por otro lado, cuando se supera esta concepción del trabajo y del otro posicionada en la diferencia comienzan a aparecer otros elementos que son reconocidos como particularidades de los participantes que asisten a este espacio. En primera instancia es importante recordar qué participantes se esperan en esta propuesta.

Nuestra población objetivo definida es de mayores de 14 años, en general desafiados del sistema educativo o con vínculos muy débiles con los sistemas educativos. Pueden estar aún cursando en primaria, es más raro, pero tenemos una escolaridad compartida o cursando en media, UTU o secundaria, Algunos tienen

vínculos débiles con las instituciones o dejan de ir o van poco o necesitan fortalecer las competencias fundamentales. (C.)

Podemos afirmar entonces que dentro de la heterogeneidad de sujetos que se esperan, todos comparten, en especial, su historia de desafiliación educativa. Esta historia tiene matices, no son todas blancas o negras, sino que, en este proceso de desafiliación, los sujetos transitan en un adentro y un afuera casi permanente. Se entiende que este tránsito entre los márgenes no es azaroso, sino que también habla de *un tipo de sujetos*.

Una característica es la vulnerabilidad de las personas que trabajamos, que no significa que en primaria y secundaria no se trabaje con población vulnerable, ni mucho menos, pero en adultos confluye todo; las discapacidades, los adultos mayores que también sufren ese aislamiento social, muchas veces adolescentes que quedan por fuera del sistema educativo formal y eso, de alguna manera, es una característica propia. (T.)

En las entrevistas aparece algunas veces la conceptualización del otro como vulnerable. Sin embargo, situarnos desde este lugar no haría más que reproducir la idea de que es una condición intrínseca de los sujetos, lo cual niega sus posibilidades de cambio (Martinis, 2006). Por la forma en que los entrevistados han planteado la necesidad de que estos espacios generen cosas distintas y el fervor con que han marcado las posibilidades del otro, se entiende que esta noción de vulnerabilidad se reconoce como un producto de relaciones sociales, políticas y económicas, fundada en procesos colectivos más que individuales. La trayectoria formativa de los sujetos y el proceso reflexivo permanente que realizan permiten también esta posibilidad de enunciación distinta.

Mirá, en cuanto al otro, en general son personas con derechos vulnerados, muchos derechos vulnerados desde hace mucho tiempo. No es una pobreza reciente, no son personas que están en una situación de pobreza o por una crisis reciente, sino que son personas que por generaciones han vivido situaciones de vulneración de derechos y eso es como bien importante tenerlo en cuenta, porque es un trabajo diferente el que uno se propone [...]. (O.)

En este sentido, aparece una distinción bien importante, no es el otro vulnerable, es el otro vulnerado. Esta distinción es importante, ya que cambia la forma en la que los educadores visualizan al sujeto.

[...] no podés dar por sentado nada, no podés decir bueno, el otro ya conoce estos mecanismos de acceso a determinadas cosas, o sabe cómo manejarse en el

sistema educativo, o cómo era inscribirse. Por ejemplo, cuando trabajamos con la gente en la continuidad educativa, no es solo que le generamos el lugar, sino que la persona tiene que ir a inscribirse; llevar una documentación. Entonces no hay que dar por sentado que la persona lo tiene, porque de repente es la primera vez que alguien de la familia está planteándose una continuidad educativa, quienes llegan, en general, son personas con derechos vulnerados, jóvenes y adultos, y cuyo vínculo con las instituciones, con frecuencia, ha sido bastante frágil, en todo sentido. Eso implica trabajar una lógica de restitución de derechos y, bueno, te podrás imaginar que no es nada sencillo. (O.)

Yéndome de los chicos y viniendo para los jóvenes y adultos, hablamos de jóvenes y adultos pobres, pobreza extrema, además de eso, falta de oportunidades, cuestiones de entorno familiar que no han ayudado. (M.)

Sin embargo, se visualiza que esta situación de vulnerabilidad que los educadores encuentran en los sujetos está especialmente arraigada en la situación de pobreza que ellos enfrentan. Se entiende necesario, por esto mismo, no dar nada por sentado ese vínculo con el otro y escuchar qué trae, de dónde viene, qué necesita. Tal vez, en este primer elemento, escucharlo y esperarlo, reside la posibilidad de la amorosidad en la educación, «nunca ser impunes cuando hablamos del otro; nunca ser inmunes cuando el otro nos habla» (Skliar y Telléz, 2008, p 249). Esta amorosidad se hace presente en los testimonios de los educadores quienes se ven movilizados e interpelados permanentemente por la situación del otro.

Esta gurisa, estaba muy sola, tenés 14 años y nadie te llevó del brazo a la escuela. Porque es más fácil eso de hacer lo que quieras, más fácil, más cómodo. Hay que cuidarlos, ellos no eligieron nacer así. (M)

En este discurso aparece reflejada la singularidad de los sujetos. No es algo impersonal, sino que los jóvenes y adultos que protagonizan estas propuestas terminan siendo otros, conocidos y reconocidos, singularizados, que importan por su propia historia. Aparece el enojo y la impotencia de que no pudo elegir, el lugar en el que se encuentra, pero unido a esto también la idea de un otro que debemos cuidar y proteger. Leer este testimonio me remonta al momento en que lo escuché, allí la emoción y el enojo se hacía cuerpo, se visualizaba en el gesto y en la lágrima de quien lo pronunciaba. Quizás una de las cosas que más enojo produce es la posibilidad de que los propios sujetos asuman este lugar de vulnerable y sin valor como una identidad propia.

¿Qué condiciones de trabajo? ¿Qué vas a exigir vos?. Si vos no vales nada. La gente tiene mucho de eso... No valgo nada, no terminé la escuela. Me decía una señora de 85 años, yo soy bruta, a mí no me sale porque soy bruta. Pero anda volando ahora con 85 años. (M.)

Saraví (2015) plantea que, «[...] las dimensiones subjetivas no solo reproducen o actúan la desigualdad estructural sino que tienen autonomía y contribuyen directamente a la construcción de la desigualdad» (p. 38). En este sentido, las condiciones materiales favorecen y promueven los distanciamientos sociales, pero lo hacen unidas a otras dimensiones subjetivas que tienen que ver con la propia experiencia del sujeto quien asume esa realidad y, por momentos, la reproduce. De esta forma, los comentarios que traía la participante sobre su persona (*soy bruta, no valgo*) no es más que la asunción de ese lugar en donde nada se puede hacer. Se puede pensar que ese lugar asumido por los sujetos también los imposibilita para moverse, para crear otros espacios nuevos. En este sentido, en los discursos de los educadores ocasionalmente se visualizan elementos de pasividad en el otro.

Pero el problema del espacio, es que no conseguimos docentes y perdemos un montón de tiempo, busquemos otro lugar y después ellos tienen que hacer otro trabajo para que la gente se mueva un poquito, la gente de contexto más vulnerable, a veces, no se mueve. (C)

Aparece una visión del otro situada en la pasividad, pero que al parecer es compartida por las personas de *contexto vulnerable*. ¿Qué implica que las personas en situación de vulnerabilidad no se muevan? ¿Será responsabilidad de los sujetos o será una responsabilidad colectiva? Es necesario entender que los procesos mediante los cuales los sujetos quedan por fuera de bienes y servicios obturan la posibilidad de tener injerencia en la vida social y material, lo que genera la asunción de lugares de sumisión (Núñez, 2003a).

Los participantes no son población que suela llamar, protestar y denunciar, van y con lo que les costó llegar a ese espacio, si un día voy y no está, o un día falta no voy más. Es un problema con el que es difícil remar. (C.)

Es más si no los vamos a buscar, como tendré que ir yo la semana que viene a buscarlos tampoco vienen solos. (M.)

En este sentido, esta idea del otro como alguien que no llama, que no se mueve, que no reclama, aunque no aparezca de manera central, siempre se visualiza en los discursos de, por lo menos, aquellos que se encuentran en un lugar de referencia para el programa y para el espacio. Se plantea esta necesidad de contemplarlos, de entenderlos, de cuidar y cuidarlos.

¿No aparece entonces, casi imperceptible, esta idea del otro frágil e indefenso? A veces también se los sitúa en un lugar de infantilidad a los sujetos, por eso de que hay que ir a buscarlos porque no vienen solos. Se reconocen estas tensiones sobre todo en los discursos. Por una parte, el reconocimiento de que los sujetos quedan en un lugar no elegido, el reconocimiento del mundo injusto, la necesidad de hacer algo por el otro, pero, además, se les reclama este lugar de pasividad.

Si una persona desea terminar la escuela sola difícilmente lo vaya a hacer, difícilmente vaya y se presente, entonces en esto de poder acompañar alguien te tiene que convencer de que podés ir. (M.)

Se plasma la necesidad de un otro que acompañe y que sostenga el proceso, que esté ahí para el sujeto. Cifali (2008) plantea que en el vínculo con un otro, y más en educación, siempre hay una relación que es afectiva y que, por tanto, es imposible no verse implicados. Esto da cuenta de una peligrosidad en la labor, por la proximidad y la participación extrema en la vida del otro o por la indiferencia. Es necesario realizar un trabajo reflexivo y de cuidado con uno mismo para no caer en ninguno de los dos extremos, se necesita acompañar al otro, pero también dejarlo lo suficientemente solo para que pueda él mismo crear, buscar, moverse. Es necesario darle el espacio suficiente para que no quede en un lugar de pasividad ni tampoco quede solo. Es importante destacar que además de los discursos que denotan pasividad en los sujetos, surgen en las entrevistas experiencias y anécdotas que contrastan con esta idea del sujeto pasivo.

En la escuela Bella Unión tenemos una experiencia única. Solo los egresados de ese espacio escribieron una historia, con papelito de cuaderno, expresando algunos de ellos que querían un grupo de ciclo básico ahí. Y hubo tal movida que L, la operadora del Mides, dijo que podríamos poner el grupo, pero había que hacer una movida de docentes. Esa es una zona complicada, no es segura, pero precisábamos a alguien que asegurara que se iba a abrir y cerrar, que mande la documentación de los docentes. Y ahí L se ofreció, «una vez por semana puedo ir». Empezó con algunas dificultades, pero está funcionando, terminaron el primer semestre. (C.)

De esta forma, se entiende que el otro no responde a mis deseos, no se revela contra las mismas cosas que yo entiendo que debería hacerlo, pero está lejos de constituirse en un ser pasivo. Lo mismo sucede en el espacio de VF, lejos de ser participantes pasivos, son participantes que proponen, que cuestionan, que se interesan. En este sentido, en una de las observaciones decía:

Llama la atención el vínculo que se da entre los participantes y M. No solo logran plantear que hay temas que no les gustan o no le interesan, sino que al mismo tiempo se animan a traer al espacio elementos de su propia curiosidad para ser trabajados, pensados. (Obs.)

En este sentido aparece la negatricidad (Ardoino, 2005), no solo dentro del espacio de VF, sino que también se hace presente en situaciones concretas que hacen a la propia organización de la propuesta. El otro no responde como yo quiero, ni siquiera responde a las mismas cosas que yo, pero sí se deja ver, se hace presente como una alteridad. Cuando estos adultos comienzan a ser parte de un espacio, comienzan a tener un lugar, vuelven a encontrar esa motivación para participar, para ser parte. «Me preguntaron cómo llegué y yo dije que por la asistente y demoré dos meses en venir. Le pregunté a I y me dijo que acá podía venir. Vine y no me fui más» (P, en Obs).

8.6. El sujeto resiliente

Eso nos lleva a otro de los elementos que apareció en todos los testimonios de quienes sostienen a VF. Lo que sigue está plasmado en millones de historias, singulares, únicas, con nombre y con apellido. Deja de ser un otro cualquiera y es un otro reconocido. Estos millones de historias están repletas de emociones, repletas del reconocimiento hacia el otro, están situadas, ya no en su vulnerabilidad sino en sus fortalezas. Son discursos que sobre todo nos aproximan a entender el vínculo que se establece en el espacio, un vínculo en el que, sobre todo, se encuentra presente el amor.

J. lee y escribe, pero no sabía cosas de escuela. No sabía nada de cuestiones escolares. Nace su hija, va a primero y la ayuda a leer y escribir. En 2.º la empezó a ayudar a leer y a escribir y se le complicó con las divisiones. La hija tiene 30 y algo ahora. ¿Qué hacía J? A partir de ese año, va a la casa del vecino y pide cuadernos, saca trabajos de esos cuadernos y se los pone a la hija para que los hiciera y aprendiera. Como los cuadernos están todos corregidos por la maestra, J podía corregirlos. Entonces la hija los tenía que hacer igual, si la hija lo hacía distinto ella no sabía si estaba bien o mal y se los hacía realizar de nuevo. Así ayudó ella que no sabía nada. (M.)

Después está la otra participante, A, que ella no siguió más nada, terminó la escuela y viene acá cada tanto. Pero ella les cuenta a cada uno de los que vienen cómo

perdió la prueba, lo que fue para ella volver a su casa y decirle a sus hijos, «perdí la prueba para entrar a primaria». Porque, es verdad, no la aprobó la primera vez y lo que fue volver en febrero y decirles «termine la escuela». Eso se lo cuenta a todos, y a los que no tienen ganas de venir ella les cuenta: «Miren que ustedes me ven acá que soy un máster, yo perdí esa prueba. Pero en febrero sí me presenté de nuevo y la salvé» y eso que te lo diga una persona de casi 60 años es para escuchar. (M.)

Un testimonio que cuenta una historia de superación, pero que sobre todas las cosas vuelve a echar por tierra esta idea del sujeto pasivo, más bien aparece un sujeto resiliente que, a pesar de fracasar, vuelve a intentar. Por otro lado, este testimonio da cuenta de la posibilidad implícita del fracaso, esta posibilidad de que transitar por estos espacios no otorga la transformación concreta de salvar la prueba ni de culminar primaria. En este sentido, se hace presente el miedo de que, más allá de lo que se pueda hacer acá, esta historia no cambie.

Yo lo tengo también ese miedo. Yo lo tengo porque lo que vi llorar a esa mujer que salió sin el papel, son de esas cosas que no te podés sacar. No me dolía como a ella, para ella eran muchos años de vida para atrás. A mí me implicaba el esfuerzo, los meses que trabajamos acá, a ella le pesó mucho más. Lo que lloraba, pero nunca se enojó, nunca dijo esto es una porquería, que a mí me bocharon no lo puedo decir. (M)

Se resalta el miedo que no es del participante, sino de los propios educadores de que el cambio se trunque al no salvar la prueba. Este miedo nos habla de la afectividad y también de la implicancia con los sujetos y con las situaciones que acontecen en el espacio. Al decir de Cifali (2008) «Nuestros sentimientos son un indicador de lo que vivimos y de lo que vive el otro: un indicador que si está bien empleado nos permite comprender sin proyectar, ir al fondo de nosotros mismos y del otro» (p. 3). Se trata de tener ese grado de empatía para entender lo que el otro atraviesa, pero dar cuenta de que es algo del otro, que le pasa al otro, no me pasa a mí.

Cuando empezó a aprobar la gente y yo empecé a ver lo que era, porque una cosa es estar acá y tratar de disimular y guardar el control porque sos adulto, no podés mostrar todo. Pero cuando los veía aprobando y saliendo con ese papel, hombres de 40 que no están acostumbrados a llorisquear y se les llenaban los ojos de lágrimas, que al pasar me contaban algunas cosas u otras que habíamos escuchado acá en el grupo. Una persona que había sido casi que esclava, traída del Tacuarembó rural más profundo, como empleada doméstica por 10 años, que la encerraban acá en la casa y los patrones se iban y le dejaban algo de comida. No le pagaban, le daban algo de comida. (M)

A., una fenómeno, salvó, le dio un ataque de risa y a mí se me caían las lágrimas de felicidad. Verla salir con ese papel, después de lo que ella contó, de lo que sufrió y le enseñó a otros cómo aprender. Verla salir con el papel en la mano a carcajadas. Me hizo llorar. Una mujer noble que ni de la emoción lloró, se rió. Transformó las cosas. (M)

Estos relatos hablan por sí solos. Hablan de las historias de quienes transitan por estos lugares, pero también hablan de quiénes y de cómo este espacio se sostiene. Se visualiza de esta forma sobre todo el *amor*. De esta forma, tal como mencionan Skliar y Telléz (2008):

La *amorosidad*, aquí, se revela contra toda la indiferencia, contra todo el descuido, contra toda la pasividad, contra todo el olvido y todo el abandono en relación al otro. Porque la amorosidad en las prácticas educativas en y más allá de lo escolar tiene mucho más que ver con la diferencia, la alteridad, el cuidado, la responsabilidad por el otro y ante el otro, la bienvenida, la hospitalidad, el salirse del yo y la memoria del otro. (p. 248)

8.7. El vínculo educativo

8.7.1. El estar juntos

Hacer un recorrido sobre los imaginarios y las concepciones de los educadores sobre los sujetos con los que trabajan es importante para pensar la forma en que se vinculan mutuamente. El vínculo educativo siempre es personal, único, no es de una vez y para siempre, sino que se va construyendo en cada gesto o mirada (Núñez, 2003a). Se ha podido observar durante el recorrido de este análisis que hay diferentes miradas del otro, pero que, por sobre todas las cosas, hay un reconocimiento por su historia y por su devenir, así como un respeto por quién es el otro; elementos que, sin duda, son parte constitutiva del vínculo que se construye en el espacio. En este sentido, aparecen testimonios unidos a la valoración del otro, el reconocimiento de su historia y de su trayectoria, donde el énfasis está colocado en la fortaleza que estos sujetos tienen.

A J. yo la conozco de otro ámbito, ella como madre de la escuela y alguien que humanamente es impresionante. No para mí solamente, para mucha gente. Y vos sabés que ella se anima y viene acá. (M)

En este sentido, más que un reconocimiento a su persona y a su historia, hay un reconocimiento por el hecho de decidir su paso por estos espacios a pesar del estigma (Goffman, 2006) que pueda significar. Para quienes sostienen VF, el hecho de que los sujetos

lleguen al espacio y se planteen la posibilidad de continuar estudiando implica superar una historia de fracasos y de exclusiones que es necesario valorar. Por otro lado, y por esa propia historia, mencionan la importancia de encontrarse con el sujeto que viene, para descubrirlo y valorar también lo que saben. De esta forma, en cuanto a cómo planificaban los espacios, expresaban que era necesario identificar con qué cosas viene ese otro, cuáles son los tránsitos educativos que previamente recorrieron. Esta mirada de los educadores rompe con la invisibilidad con la que estos sujetos vienen y ofrecen algo distinto, es una nueva mirada.

Lo primero que siempre trato de hacer es un diagnóstico del grupo y tener en cuenta unos factores, por ejemplo, el factor educativo para ver con qué trajín educativo vienen, no es lo mismo trabajar con personas que tengan bien manejada la lectura y escritura a personas que todavía no saben leer ni escribir. (T.)

Esto es algo compartido por los educadores, la necesidad de contemplar al grupo y a los sujetos que lo integran. Esto permite planificar a partir de ellos, de esta singularidad, lo que da cuenta de la dedicación con el grupo y con el trabajo.

Sí, vamos viendo el grupo, cómo está formado, qué cosas los pueden atrapar más, con qué cosas nosotros nos sentimos más cómodos para trabajar ese año y ahí vamos armando y van saliendo. Hay cuestiones curriculares que tienen que estar. (M.)

Se reconoce que existen elementos que no pueden faltar por ser esta una propuesta educativa. Esto implica que hay contenidos que no son negociables, pero que es necesaria la flexibilidad de los educadores para estar disponibles al encuentro con otro. Se visualiza también que existe un esfuerzo por reconocer las particularidades de los contextos en los cuales los participantes se encuentran insertos, pero el énfasis está puesto en el reconocimiento de los deseos del otro, de sus deseos de aprender, de sus saberes, de su experiencia educativa y también de vida.

El primer año yo veía gente que tenía una locura por aprender cosas que nunca había podido aprender. Entonces la dinámica era bien diferente, me pasaba hablando y enseñando temas curriculares, con una atención, porque todos querían multiplicar por 3 cifras. Había uno que trabajaba en la construcción hacía 20 años y me pregunta el m³ y cómo calculaba la pintura, qué te rinde, el lambriz, la baldosa, la escuadra, teoremas de Pitágoras. Porque el albañil lo sabía en la práctica. Un montón de cosas que aprendió como albañil, pero no sabía de dónde venía. Yo de albañilería no sabía nada. (M)

Esto también se hace presente en el territorio de VF permanentemente, hay un trabajo pensado, planificado y sostenido para cada encuentro, pero está abierta la posibilidad de que algo diferente surja. De esta forma, en uno de los encuentros anotaba que:

El espacio tiene la apertura para contemplar los deseos de los participantes. Trabajando con porcentajes una de las participantes trajo a colación que había visto en la televisión los números romanos. Lejos de desestimar la propuesta y entendiendo que faltan pocos días para la prueba se lo contempló, se contestó preguntas y se le planteó la posibilidad de que lo pudieran trabajar en otro momento para continuar con lo que venían. (Obs.)

Se visualiza un reconocimiento de estos deseos y particularidades y, sobre todas las cosas, hay un reconocimiento del sujeto adulto. Posicionarse desde la escucha, entender sus trayectorias, no solo educativas, sino sus recorridos de vida que, en definitiva, terminan siendo también procesos educativos. Contextualizar los aprendizajes adquiridos implica un desafío para los educadores que deben reconocer su propia ignorancia. Como decía Ranciere (2003) «Es necesario que les enseñe que no tengo nada que enseñarles» (p. 12). Se trata entonces de reconocer que hay conocimientos con los que los sujetos vienen y que el educador está allí para darles sentido a estos conocimientos.

Tenía una alumna acá que sacaba la cuenta y llegaba a los resultados. Pero si ponía todos los números uno abajo del otro y quedaba un chorrete larguísimo se perdía y, sin embargo, ella tenía la posibilidad de llegar al resultado. Tenía una estrategia, armaba grupito otro grupito y sumaba los resultados que eran otro pequeño grupo. (M.)

Hay un aprendizaje mutuo, una doble afectación, donde dos cuerpos, dos saberes se juntan y se potencian. Tanto participante como educadora aprenden mutuamente de ese encuentro. Se visualiza además el reconocimiento y el respeto por las estrategias propias del sujeto. No hay solo una forma de saber, no se trata de imponer un mundo sino de darle lugar a estos dos mundos posibles, de unir subjetividades, con la posibilidad de que ambas se encuentren y algo se produzca allí. (Larrosa, 2009).

Me he maravillado mucho, eso me maravilla de los adultos. La q cuando escribís que lleva una u, pero que no suena. Y cosas que vos decís, no creés, pero las trabajo con seriedad, sin desprestigiar ni menospreciando. (M.)

Darle lugar a ese encuentro da la posibilidad de que algo del orden de lo inesperado, de lo impredecible, de lo incalculable, suceda. Para la educadora lo impredecible es la maravilla de encontrarse con su propia tarea. Esto que aparece en el testimonio no es más que el encuentro

con su propio ser docente en ese vínculo con el otro. Se da así también el encuentro con los alcances de su propia tarea. Se visualiza el respeto por el otro, por sus formas de aprender y por aquello que no sabe. En este sentido, en las observaciones en VF se identifica un gran esfuerzo por revalorizar estos saberes, por escuchar al otro y contemplar su inquietud.

Una de las participantes plantea en el espacio, «demoré en esa cuenta, demoro pila de la tarde», y M responde: «el aprender siempre demora». Se enfoca en darles valor a lo que están haciendo, respetando sus tiempos, sus momentos. En este sentido, otra participante plantea que «ya no le da la cabeza» y M le dice: «¿tú sabés de cuántos minutos son las clases en el liceo? De 45 minutos, porque los gurises se cansan y ya no entienden más nada, ¿vos sabías que hace 1 hora y media que estás acá? Es normal que ya estés cansada y que te parezca que no entendés nada, se deja y se sigue mañana.» (Obs.)

Si bien se abordará más adelante, es necesario traer aquí la revalorización del lugar del otro que aparece permanentemente en los discursos de quienes trabajan en VF. Revalorizar el saber del otro, pero no solo desde el contenido educativo sino por sus conocimientos en cuanto capital cultural (Bourdieu, 2007).

Hablábamos de historia y A, que contaba que era esclava de niña, y todos escuchaban con atención. El albañil que le gustaba hacer canciones y escribía, pero no había terminado la escuela. Las traía y las compartía. (M.)

8.7.2. En ida y vuelta

Este reconocimiento de la historia de los sujetos, de su trayectoria educativa y de su capital cultural, define la forma en la que nos movemos en el acto educativo. En este sentido, aparece en los testimonios de los sujetos que sostienen el espacio en VF la necesidad de entender al otro desde un lugar activo, dialógico, donde el conocimiento circule y se transforme.

Mi punto de vista es que el docente no sea como un ser iluminado que viene a traer el conocimiento a los estudiantes y a los alumnos que carecen de luz, sino de tratar de construir de alguna manera que haya un ida y vuelta en el conocimiento, porque también, muchas veces, los participantes tienen vivencias, experiencias, que de alguna manera son un capital educativo que también se puede explotar y que se puede transformar en un aprendizaje también valioso. (T.)

Aparece en los testimonios la idea del vínculo educativo desde la concepción freiriana, donde el diálogo y la circulación del conocimiento son importantes para no volver a los educandos como sujetos pasivos. Se visualiza, en este sentido, un gran esfuerzo de los entrevistados para que esto efectivamente suceda, incluso se entiende que es algo que se pone permanentemente en juego en el hacer cotidiano con los *otros*.

Una concepción de la educación donde el otro y la palabra el otro tienen un lugar, donde la diferencia tiene un lugar, donde hay una reflexión de lo que es un dispositivo de educación formal y las alternativas posibles a ese dispositivo, ¿no es cierto? una concepción de la educación y del vínculo que me parece que allí hay como algo que yo creo que me pongo en juego en todo esto. (O.)

Existe un proceso reflexivo sobre la praxis que lleva a problematizar las concepciones educativas con las que uno se hace presente en el espacio. Más allá de esta reflexión intersubjetiva sobre aquello que acontece en el encuentro con el otro, en los testimonios aparece plasmada esta idea de diálogo y del vínculo educativo desde un lugar de horizontalidad y de igualdad. Esto implica que, más allá de trayectorias educativas dispares y de que no se encuentran situados en el mismo lugar en cuanto a logros educativos, hay una historia de vida y un saber hacer propio de cada uno que está presente en el encuentro y que, además, posibilita un intercambio y un aprendizaje mutuo. Reconocer las formas específicas en que el otro aprende no solo funciona como un punto de partida para los sujetos que sostienen este espacio, para ir armando y redescubriendo el hacer, sino que, al mismo tiempo, posibilita un reconocimiento de los otros.

Las técnicas que usan los adultos grandes, sobre todo cuando no saben la técnica operatoria, una cuenta, hay algo, cosas que me han enseñado ellos, porque no sabía, porque no hay formación en adulto, esta es formación que yo voy observando y mirando de ellos y aprendo. (M.)

Es una sorpresa que tienen, me lleva a mí a cuando yo aprendo. (M.)

Pensar este vínculo educativo, pensar la forma en que tanto participantes y educadores se relacionan en estos espacios, refiere también a la forma en la que se lleva a cabo la práctica cotidiana. Esta necesidad de reconocer al otro, de construir un espacio en donde el conocimiento circule y el diálogo sea un pilar fundamental en el hacer con otros, dan cuenta de cómo se piensa esta práctica cotidiana. Sin embargo, se entiende que es importante reconocer y visualizar qué es lo que los sujetos que sostienen el territorio, piensan y sienten de su práctica

cotidiana, al mismo tiempo que conocer lo que sucede en el espacio en concreto, porque es allí donde todas estas concepciones y formas de estar con otros se hacen cuerpo.

8.8. El trabajo en FORTA

8.8.1. *¿Cuál es el rol?*

Estos espacios de educación rizomática posibilitan una amplia gama de acciones para los sujetos que los sostienen. Sin embargo, esta proliferación de posibilidades, de acciones y de otros trabajando en el territorio pueden llevar al cuestionamiento sobre la propia participación, el propio hacer en el espacio. La interacción de varias disciplinas o formaciones adquiere relevancia a la hora de pensar las prácticas educativas, por lo cual, resulta necesario visualizar cómo ven estos sujetos su hacer cotidiano. Cuando se toma contacto con lo escrito en el instructivo —corresponde al último llamado realizado— que se le entrega a los maestros y talleristas cuando asumen su cargo, se detallan así sus funciones:

Maestros

Alfabetización, acreditación, nivelación, fortalecimiento de conocimientos y competencias básicas correspondientes al Ciclo de Educación Primaria en Centros y Espacios de Jóvenes y Adultos, Instituciones públicas y privadas con convenio, especialmente aquellas que atienden poblaciones en situación de vulnerabilidad socioeconómica. Para ello deberá desempeñar acciones que se ajusten a los educandos; como mediadores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; valorando las experiencias y conocimientos previos de los participantes; respetando el tiempo de aprendizaje y fomentando la autonomía para aprender (ANEP, s.f, a)

Talleristas

Enseñará competencias propias de su asignatura en Centros y Espacios de Jóvenes y Adultos, Instituciones públicas y privadas con convenio, especialmente aquellas que atienden poblaciones en situación de vulnerabilidad socioeconómica. Para ello deberá desempeñar acciones que se ajusten a los educandos; como mediadores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; valorando las experiencias y conocimientos previos de los participantes; respetando el tiempo de aprendizaje y fomentando la autonomía para aprender. (ANEP, s.f, b).

Lo citado anteriormente pertenece al instructivo que entrega DSEJA, en el cual se especifican todos los espacios que se encuentran a su cargo y que se entrega a maestros, talleristas y coordinadores pedagógicos. Llama la atención que cuando se habla de los espacios de fortalecimiento (espacios de cogestión con el MIDES) no se nombre al operador social. Es así que no se especifica que en los espacios que MIDES y DSEJA coordinan se encontrará a otro sujeto trabajando. En este sentido no parece tan extraño lo que mencionaba M, respecto a que cuando comenzó a trabajar en el espacio pensó que iba a ser ella sola. (Testimonio que se encuentra más arriba). Lo interesante de esto es que, por lo menos, en el papel ya se puede visualizar esta diferencia MIDES y DSEJA, algo que se abordará más adelante.

En cuanto a lo que concierne a la operadora social y a la posibilidad de definir su rol, se pudo observar en las bases del llamado del año 2017 (Uruguay Concurso, Llamado N.º 6283/2017), que es el último efectuado, lo siguiente en cuanto a sus tareas:

1. Acompañar a los estudiantes que estén participando de los cursos del Programa Fortalecimiento Educativo como referente (personal, familiar y comunitario) para lo cual deberán generar diferentes estrategias de seguimiento personalizado que trasciendan los espacios cotidianos del espacio socioeducativo: visitas, entrevistas, encuentros informales, etc.

2. Coordinar, a nivel comunitario, con los Equipos de los Programas de Proximidad (Jóvenes en Red, Cercanías, UCC), con los Nodos Educativos de la zona, participar en las Mesas de Coordinación Zonal del Mides y en otras instancias de coordinación locales (Socat, PAC, Proyectos de Acreditación, Centros Juveniles, Casas Jóvenes, Espacios Adolescentes, Clubes Deportivos, organizaciones juveniles, etc.).

3. Coordinar con el equipo de docentes/talleristas/educadores de la DSEJA de los Espacios de Fortalecimiento Educativo.

4. Contribuir, desde su saber específico, a que el currículo y los vínculos educativos generados en los diversos espacios favorezcan la continuidad educativa y /o laboral de los sujetos que participan de Fortalecimiento Educativo. Para el desarrollo de esta tarea podrá participar, previa coordinación con los docentes, de los espacios de aula. Asimismo, sistematizar el trabajo realizado en los espacios integrados.

5. Colaborar en el seguimiento, monitoreo y sistematización de la experiencia de acuerdo a las pautas de la Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo del Mides, tanto en la carga de información, como en la sistematización de los aprendizajes más significativos y en la realización de informes que recojan los aspectos más relevantes de los educandos a nivel personal, familiar y comunitario.

6. Participar de las actividades que establezca la División Socioeducativa.

De esta manera se puede observar cómo, si bien existen puntos de contacto en el trabajo entre maestros, talleristas y operados sociales, la definición de los roles que debe desempeñar cada uno tiene, por lo menos en principio, direcciones un tanto distintas. En este sentido el rol pensado para los maestros es un rol más tradicional, se debe encargar de que los conocimientos básicos esperados para la aprobación de primaria circulen y son los encargados de llevar el espacio adelante. En cuanto a los talleristas y a los operadores, si bien se espera que haya una coordinación entre todos, aparece un rol más específico o puntual. Lo esperado por los operadores está más vinculado al acompañamiento de los participantes y a la coordinación a nivel territorial con diferentes espacios e instituciones. Sin embargo, cuando uno se encuentra con el territorio y con el espacio de acción estos roles se desdibujan, por las necesidades propias de los espacios, pero también por las necesidades de los sujetos.

En cuanto al rol de referentes socioeducativos eso es otra cosa; nosotros venimos desde el año pasado batallando dentro del Mides, para no llamarnos más operadoras sociales sino referentes socioeducativos, porque nos parece que enunciarnos como operadoras quedaba muy desdibujado, justamente un rol muy general que se podía o no asociar a lo educativo y nosotros justamente queremos darle más fuerza al trabajo de articulación del trabajo socioeducativo con la educación formal. Queremos trabajar con otra impronta que es el vínculo con lo territorial, es decir que el vínculo con los espacios no sea solo desde la participación de la mesa de coordinación zonal, o de las coordinaciones puntuales con las organizaciones educativas o de la salud, sino más en una línea propositiva de aportes de los grupos a la comunidad, como una suerte de centros de referencia o centros de espacios promotores de distintos temas que le puedan interesar a la comunidad. Entonces, también ahí es algo que en algunos lugares se logra más fácilmente porque hay toda una fuerza de los territorios, como puede ser en el caso de X, que tiene toda una tradición, todo un trabajo militante en las instituciones con el barrio; sí, en otros lugares cuesta un poquito más, pero eso también es una línea general de los referentes con relación al territorio, superar la participación concreta en los espacios de articulación y tener una fuerza más activa y de intervención de los estudiantes en su barrio. (O.)

Este es un tema inherente a la forma en que los sujetos conciben lo educativo, intentando generar una ruptura con las formas tradicionales de hacer, poniendo en juego otro de los elementos claves de este tipo de espacios: lo socioeducativo. Desde ese enfoque integral

se busca incorporar al sujeto de la educación a las redes sociales poniendo el énfasis en la promoción cultural y social. Se entiende que los procesos sociales y educativos están interconectados, por ende, la educación debe trabajar para la restitución de los derechos y la construcción de ciudadanía.

De esta forma se reconoce que de nombrar al referente Mides en términos de *operador social*, lo despoja de su lugar de relevancia dentro de los procesos educativos de los participantes, además de que acota el propio alcance de estos procesos. Sin embargo, resulta imposible separar lo educativo de lo que no lo es, porque tanto lo que se observó en el espacio de VF como lo que traen los propios educadores, todo es parte de la experiencia educativa. En ese sentido, en cuanto a los paseos, y actividades que se realizan se plantea:

Ahí trabajas lo que tiene más que ver con lo curricular, escribir un título, las palabras con tilde, nombres de los barrios, las mayúsculas, el leer. A partir de eso trabajas la parte de leer y escribir y calcular. (M.)

Más allá de lo explicitado en el papel, es necesario poner en juego aquellas formas de enunciación propias de los sujetos. En este sentido, en las entrevistas siempre se plantea la importancia de la incorporación de diferentes sujetos y disciplinas al espacio de Fortalecimiento Educativo y se entiende que el trabajo que realiza el operador tiene un rol fundamental en el vínculo con los participantes.

Además, tiene que uno trabajar con el operador, que tuve un vínculo muy bueno. Pero tiene un vínculo de coordinación. tiene un vínculo pedagógico porque se transforma en un referente para los participantes. Es complejo articular el espacio físico y lo Institucional, más allá yo tuve muy buenas experiencias. (T.)

Sin embargo, si se logra visualizar el trabajo en el espacio de VF, la operadora por momentos se entiende como un complemento en el trabajo, porque viene de afuera, porque aporta otra mirada, pero, en otras ocasiones, queda desdibujado su lugar en el equipo de trabajo. En este espacio en particular, el vínculo entre la maestra y el tallerista es muy fuerte, lo que hace que en el discurso el trabajo realizado en VF esté vinculado siempre a esa tarea conjunta.

Está bueno trabajar con un tallerista. Trabajar con otra persona que tenga algo que ver con lo educativo ¿no? Porque podés serlo de cerámica, pero no saber de cómo funcionan los grupos, o de lo que implica el enseñar a leer y escribir. Que pongan atención, eso tiene que estar. Yo tuve la suerte de poder trabajar así. (M.)

En este testimonio aparece vinculado al trabajo en conjunto el rol del tallerista como un rol educativo. De esta forma no es solo alguien que trabaja desde su disciplina, sino que se encuentra involucrado en el proceso educativo. En este caso en particular la trayectoria formativa del tallerista, en donde además de saber sobre computación se encuentra transitando por la carrera docente, genera otra valoración por parte de M.

Desde ese lugar, el tallerista también plantea que su rol va mucho más allá de ser *tallerista de informática*, sino que se visualiza a sí mismo en un lugar docente.

Y, sin duda, fue un rol docente el nuestro, si bien varía con respecto a lo que es al profesor de educación secundaria o de otras áreas formales de educación pública. Nosotros acá tenemos que tener un poco más de ductilidad para poder afrontar diversos espacios en los que trabajamos y diversidad de población, trabajamos en convenios variados, en contexto de encierro, trabajamos en convenios en los barrios, en centros de adultos. Entonces un curso no es igual a otro, yo tengo tres grupos distintos y en los tres planifico de manera totalmente distinta y preparo contenidos totalmente distintos, pero sin duda es un rol docente el nuestro. (T.)

Por otro lado, también se entiende que incluso el trabajo de la maestra termina siendo mucho más de lo que el papel plantea por las propias necesidades del espacio. Lo que evidencia todo lo que se pone en juego en esos espacios, a nivel político, a nivel educativo, pero también a nivel afectivo.

Necesito una consulta con una alumna. Si llamo a la doctora. La llamo porque me recontra conoce. Bueno lo hice el año pasado para que me hiciera certificados para el Acampa, eso lo hice yo directo, institucionalmente no está establecido. Tendría que ser así. Porque así le daríamos más dinamismo a esto. Lo haríamos crecer y fortalecerse un poco más. (M.)

Sin dudas, resulta muy difícil delimitar el rol que cada uno de los sujetos que sostienen el espacio desempeña en VF. Eso se debe a que quienes se encuentran trabajando en el territorio identifican necesidades que van mucho más allá de lo que el papel dice. Por otro lado, un aspecto que no es menor, este encuentro con otro moviliza, provoca, interpela. Desde ese lugar las cosas que se ponen en juego en el accionar cotidiano de cada uno son difíciles de limitar.

8.8.2. Entonces..., ¿un hacer militante?

Escuchar a estos sujetos hablar de la forma en que conciben su rol, de la manera en que les apasiona el trabajo que realizan y del compromiso que requiere, nos llevó a pensar este trabajo como un camino hacia la militancia. Cuando se plantea esta pregunta del hacer militante no se está pensando en el hacer desde una adhesión política ni mucho menos, se entiende lo militante desde el compromiso por una causa, desde la permanente insistencia para que un cambio se produzca.

En los entrevistados aparece permanentemente esta idea de que el trabajo que se realiza en estos espacios educativos no es el mismo que se realiza en otros. Esto se relaciona con el sentido que los sujetos le otorgan a su trabajo en estos programas, no es una tarea cualquiera, requiere mucho más de uno, requiere una posición educativa, pero también una posición política.

Eso es un tema. Mira... yo elijo trabajar en determinados contextos. Para mí tiene que ver mucho con eso de la justicia, porque en determinados lugares ciertas personas no tienen las posibilidades y hay que bajar, y tenés que estar dispuesto a bajar, y no es ser mártir, tenés que estar convencido. Yo no podría ser maestra de escuela de práctica, jamás se me ocurriría, es otro contexto, otra cosa, notas, calificaciones, importan otras cosas. (M.)

Además de dejar en claro que la elección de trabajar en estos espacios no es una elección azarosa, sino que implica un trabajo enfocado en la justicia, el discurso de M refuerza permanentemente este énfasis en trabajar para generar procesos y espacios más justos. Se entiende que cuando se trabaja con estos participantes y en estos espacios tiene que haber una convicción de que algo se puede hacer, de que algo se puede transformar. (Núñez, 2003).

Sin duda, en lo personal existe más allá de lo laboral y educativo una motivación de transformación, de cambiar la realidad porque existen injusticias en el mundo y en nuestro país; el lugar del docente, por ahí, como que las puede ver claramente ¿no? [...] soy muy consciente del rol político que tiene el docente, siempre tratando no de hablar de lo político en términos partidarios y nada por el estilo, sino justamente eso, poder visualizar donde hay injusticias, donde hay vulneración de derechos y tratar de trabajar con los participantes, de repente en esa toma de conciencia y en esa ayuda para desarrollar las capacidades, para poder enfrentar de alguna manera esas injusticias. (T.)

Hay un sentido político-educativo. El sentido político es que realmente sea un espacio donde las personas puedan desarrollar todas sus capacidades y ejercer su derecho a ser ciudadanos, que para eso también... que para ejercerlo también está bueno tener más herramientas para enfrentarse a determinadas situaciones, determinadas dificultades y tener capacidad propositiva, poder juntarse con otro, eso también es un desarrollo de capacidades ciudadanas que estos espacios pueden proponer. (O.)

Aparece como elemental asumir el rol político que tiene el trabajo en estos espacios. Se entiende a lo educativo no solo como un acto de conocimiento sino también como un acto político. En este sentido como decía Escobar (1990):

La educación es un acto de conocimiento y un acto político, en el cual los sujetos que lo asumen son llamados a analizar críticamente un objeto determinado de estudio para que, al conocerlo, puedan actuar sobre él transformándolo y transformándose a sí mismos. (p. 43)

Para conocer la dimensión política de lo educativo no solo es necesario ponerlo en palabras, sino que es algo que se tiene que poner en juego en el hacer permanente de los educadores para generar posibilidades de cambio. Dimensionar nuestra praxis desde un sentido político-pedagógico implica asumir la posibilidad y la necesidad de que algo de lo que está dado allí se transforme y nos transforme.

La gente quiere elegir, no tiene el lugar de elegir, porque hay condiciones que no son solo económicas. Te abruman, te encierran, te truncan, no podés salir, moverte, y el enseñar, el trabajar en esto, no es adoctrinar, pero es escuchar, que escuchen otra cosa, que pienses en vos. Es movimiento. (M.)

Se hace referencia a la necesidad de que algo se mueva y de que los participantes que asisten al espacio tengan la posibilidad de elegir algo diferente. Se reconoce que a lo largo de su trayectoria vital las posibilidades de elegir fueron limitadas, por lo cual, estos espacios tienen la función de mostrar algo distinto. De esta manera, continúa diciendo:

En estos contextos es bravo las posibilidades de no poder elegir. Esas son las injusticias. Y además como se van creyendo que eso es lo que se merecen. Yo trato de sacárselos de la cabeza, a puro discurso nomás, les dejo la cabecita, pero trato de convencerlos que no es así. (M.)

Esto es algo que se hace presente permanentemente en el espacio de VF. Se intenta recalcar siempre lo que el otro sabe y las habilidades que tiene. A modo de ejemplo se van a

mencionar algunas situaciones visualizadas en el espacio, pero sería imposible plasmar todo, porque es un trabajo no solo discursivo, sino que es un trabajo que también lleva impreso el gesto y el hacer propio con el cuerpo. Transcribimos parte del cuaderno de campo:

Hoy me fui de VF con un nudo en la garganta, todo el tiempo se trató de hacerle saber al otro lo importante que es, lo necesario que es y lo mucho que puede hacer. Me fui con un nudo en el cuello porque por momentos había un silencio immaculado escuchando aquello de «No se rindan», un silencio que llevaba a pensar aquellas palabras desde lo más profundo. Nadie se animó a decir lo contrario, nadie se animó a poner ni un pero ahí y no porque no los hubiera, sino porque era tanto el fervor con que M intentaba hacerles saber esto, que decir algo era casi como defraudarla. (Obs.)

Este fragmento relata las impresiones que quedaron luego de una de las visitas a VF. Si bien se habían trabajado elementos curriculares, empezaba a vislumbrarse el miedo por dar la prueba, por enfrentarse a esa instancia desconocida para todos ellos. En ese momento el espacio de VF se convirtió en un espacio catártico de impresiones, de angustias, de miedos, pero también un espacio de posibilidades.

Vos confiá que vos podés con esto, por eso viniste, Segundo, vos confiá en mí cuando te digo que vos podés salvar esa prueba, y te vas a demostrar a vos misma que lo podés hacer, no quiero que te pierdas esa sensación. (M. en Obs.)

Si te equivocás en una no pasa nada, si te equivocás en todas tampoco pasa nada, pero no te pierdas la oportunidad de ver cuánto sabes. (M.)

—Quiero terminar la escuela, quiero aprender, quiero conseguir un trabajo mejor. (P.)

—Vas a ir con todo a dar esa prueba, todos tenemos cosas que no sabemos. Así que se termina acá. Ustedes pueden. (M.) (diálogo entre M. y P., en Obs.)

Estos diálogos se encuentran permanentemente presentes en todos los sujetos que sostienen esta propuesta y en especial con M quien tiene un rol de referencia para los participantes y un vínculo territorial muy fuerte por su trayectoria laboral en la zona. Se sostiene en estos discursos la importancia de que puedan reconocerse como sujetos de posibilidades, más allá de que su historia vital esté marcada por vulneraciones de derechos y fracasos. Es concebir al acto educativo desde un antidestino.

Una educadora social que es otra de la gente que tengo de referente de la zona, me dijo un día en una reunión con INAU por un alumno mío, mientras preparábamos lo que íbamos a decir y eso en esa reunión, que fue durísima, me dijo: seguimos luchando

para el anti-destino, luchar contra eso que está... ya sabemos que está, sabemos lo que viene... pero se puede. (M.)

Entre los educadores algunos somos optimistas. Sabemos que pica muy poco, son muy pocos los que, pero bueno, hacemos todo para que alguno pueda cambiar ese destino. (M)

Esta idea de la lucha contra los destinos prefijados está siempre presente en todas las entrevistas, sobre todos en quienes trabajan en el territorio de VF. Se entiende la importancia de que algo cambie, pero lo importante termina siendo cambiar algo en la vida del otro, de ese otro con el que se mantiene un vínculo afectivo.

Yo particularmente, además de docente, soy muy militante a favor de que esta cobertura educativa se siga dando y siga llegando a los barrios, en instituciones barriales y en centros. Porque realmente trabajamos con gente que fue muy vulnerada en la vida, vivió un atropello de sus derechos y lo que tratamos nosotros es de acortar esa brecha educativa y de ayudar a la gente para que salga adelante, porque muchas veces se llevan mucho más que aprender a leer y escribir o hacer una multiplicación o a usar la computadora, sino que se llevan una experiencia para la vida importantísima. Y, obviamente, para las personas con las que trabajamos, madres de familia también, esa riqueza la distribuyen en sus ámbitos y nos parece fundamental la defensa de estos espacios educativos. (T.)

Se observa esta idea del hacer militante hasta en el discurso de los propios entrevistados. Un hacer que no tiene que ver con orientaciones políticas, pero sí que implica un hacer con intención. Recordando las palabras de Paulo Freire (1980) «En realidad, no hay educación ni alfabetización de adultos que sea neutral. Toda educación entraña, en sí misma, una intención política.» (p. 1). En este sentido, el tránsito por estos espacios requiere de un posicionamiento, ¿quiero cambiar algo? ¿Estoy trabajando para que algo realmente se transforme? Lo difícil, pero también lo lindo que tiene el trabajo en estos lugares, según los entrevistados, es esta necesidad permanente de repensar la praxis. Una praxis que no es aislada, que necesita además de un cuestionamiento y una discusión permanentes con otros.

Es un trabajo de todos los días conmigo misma, tener esas claridades y poner en juego esas herramientas que para mí funcionan dialécticamente de lo macro a lo micro, no es que este todo el tiempo ahora estoy pensando en la política, ahora estoy pensando cómo me vinculo, qué tema propongo como para trabajar, no, esto es algo dialéctico que está en la intervención más cotidiana en la cosa más concreta. (O.)

No existe práctica sin reflexión. La reflexión es una condición necesaria de la práctica. En ese sentido, el hacer y el pensar son parte siempre del mismo proceso. «La praxis engloba un proceso dinámico en el cual teoría y práctica, reflexión y acción son las dimensiones de un único movimiento» (Ubal, 2006, p. 125). Este pensar sobre el hacer que relata la operadora implica un proceso de informatización de los aspectos político-pedagógicos, es una condición necesaria para la creación de alternativas educativas.

8.9. Un hacer sobre todo... humano

Una de las cosas que se hace presente siempre, tanto en las entrevistas como en las anotaciones del cuaderno de investigación, es la convicción de los educadores de que hay que hacer lo posible por el que está allí. Esta necesidad de hacer lo que sea, incluso de traspasar los límites de lo que se pide, también habla de esta postura militante, pero por sobre todas las cosas de un hacer *humano*. Si bien esto es algo que se pone en juego con todos los entrevistados se visualizan énfasis diferentes. M cumple un rol de referencia donde el vínculo con los participantes es más cercano, por lo cual cuando habla de su hacer aparece sobre todo lo afectivo, lo pasional y lo humano. En este sentido, al hablar sobre el rol que siente que tiene en el espacio y sobre algunas situaciones en donde tuvo que accionar, M refiere:

¿Con quién hablo yo? no tendría por qué, no es mi rol, el mío es terminar primaria. No tendría que estar preocupada (eso no, porque jamás se me ocurre decir eso) porque ese no es mi rol lo que pasa con ella, pero ¿qué pongo en juego? Lo que yo haría, más allá de que trabaje como maestra. Maestra de clase. ¿Qué haría yo? Todo lo que tengo, o se me ocurra, exprimirlo y pasarlo. Pongo juego en eso y no siento que me haga mal ni que me pese. Situaciones de adolescentes que vienen a adultos. ¿Qué ponés en juego? Todo lo que harías humanamente por esa persona. Todo lo que tenés. (M.)

Se aprecia que las responsabilidades y sentidos que se le otorga al hacer en estos espacios, y más específicamente en VF, va mucho más allá de lo que se plantea en los lineamientos entregados desde DSEJA. Esto, sin duda, tiene que ver con lo que se deposita en el trabajo en estos lugares y con su propia trayectoria laboral. La experiencia de ser maestra rural y maestra comunitaria constituyen un anclaje territorial muy fuerte, que funciona muchas veces como el de interlocutora en el diálogo con otras instituciones zonales, así como dinamizando la obtención de recursos.

Eso de llamar a tal lado, de llamar a Zona América y pedir las computadoras, no le pedí permiso a nadie. Salí a buscar. Son cosas que se ven de afuera y escapa de tu rol, pero para mí que tienen que ver con el rol del maestro, en jóvenes y adultos el rol es otra cosa, no es lo mismo que el maestro de escuela. (M.)

Se vuelve a explicitar lo diferente que es el rol que se tiene que cumplir en un espacio de jóvenes y adultos comparado con el rol que se tiene en la escuela. Si bien hay un montón de elementos que pueden considerarse diferentes, una de las singularidades que tiene el trabajo en estos espacios y en VF específicamente es la libertad y, por momentos, la soledad con la que se trabaja. Así como se viene explicitando a lo largo del presente análisis, este tipo de programas batalla sin recursos en el territorio, lo que exige un movimiento y un hacer de los educadores que implica poner el cuerpo más allá de lo esperado. Díaz (2006) plantea que:

La creatividad en contextos de pobreza puede construir algunos resguardos: le corresponde enfrentar a la imposición de políticas educativas homogéneas, así como a la falta de compromiso de la presencia estatal con la calidad educativa de las escuelas pobres. Al enfrentar estas situaciones con el poder de los sujetos educativos organizados y con el poder comunitario, puede disputar las condiciones de posibilidad de lo educativo. (pp. 136-137)

En este sentido, la falta de recursos que resulta evidente es compensada con este movimiento y accionar de los propios educadores, quienes se ponen la situación al hombro para que lo educativo tenga otro lugar. Es importante explicitar que el taller que funciona en VF, para el cual fue contratado el tallerista, es de computación. Sin embargo, el espacio no contaba con computadoras que permitieran llevar adelante la tarea, por lo cual fueron los mismos educadores quienes hicieron la gestión para conseguirlas. Sin dudas, esto habla mucho también sobre quiénes toman las decisiones a nivel más macro y que no tienen en cuenta las necesidades verdaderas de los espacios donde se trabaja. En este sentido, el hacer humano de sus educadores no solo es importante, sino que es necesario.

¿Hasta dónde vas? ¿Qué quiero? Quisquillosa, me dicen a veces porque yo trato de hacer todo. Y acá hay que hacer todo. Para mí no es un problema llevar a una persona en silla de ruedas a una playa. (M.)

Esto de hacer lo que se deba, lo necesario, lo que se precisa, este *poner el cuerpo* se visualiza tanto dentro como fuera del salón, en el esfuerzo que se realiza para que el aprendizaje tenga lugar. Queda implícito en los discursos de los educadores que lo educativo trasciende los muros del espacio físico, reconociendo que su trabajo es también un trabajo

hacia afuera. Se entiende que esta forma que tienen los educadores de vincularse con su tarea hace que su presencia allí se convierta, sobre todo, en una presencia *humana*. Al decir de Barreiro (1976),

La alfabetización, y por ende toda la tarea de educar, sólo [sic] será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad. (p. 14)

Sobre esto mismo M. continuaba diciendo,

Ponés todo, de cómo vos te manejas comúnmente, al tener muy claro que estás trabajando con otras edades que no son las de niños, tenés que cambiar. Es bien diferente el trabajar con adultos, hay cuestiones que tienen que ver con el pensar, también cómo está entendiendo, qué no está entendiendo, a qué está dispuesto el otro, ahí pesa mucho eso también, qué está dispuesto a aprender o a qué tanto se quiere exponer. (M.)

En este sentido se trata de una práctica humanizada, pero también del reconocimiento del otro como humano. Reconocer qué es lo que necesita, qué se le puede ofrecer, preocuparse de que su experiencia educativa sea la mejor posible son preocupaciones constantes. Esa experiencia educativa trasciende los muros del espacio de VF y termina siendo una experiencia de vida de la cual el educador es parte. Se visualiza un compromiso con los participantes que va más allá del trabajo que hay que realizar. Al respecto de una participante que expuso en una muestra, M planteaba:

A la exposición de la muestra de cerámica me invitó. Me arrastraba de cansada, pero tenía que estar, tenía que ir. (M.)

8.10. La práctica en el espacio

8.10.1. ¿Qué se hace en VF?

A partir del análisis sobre el hacer en estos territorios, es importante materializar estas discusiones en la práctica y en concreto. Según lo trabajado en esta investigación podemos dar cuenta de dos formas de concebir y analizar estas prácticas: desde lo pedagógico específicamente, pero también desde lo afectivo. Ambas modalidades se han mencionado a lo

largo de todo el trabajo porque resultan inseparables de todo lo demás, pero merecían un capítulo aparte.

8.10.2. De lo pedagógico a lo afectivo

Sin dudas, pensar este tránsito o continuo entre lo pedagógico y lo afectivo, en cuanto a las prácticas que se llevan a cabo en VF, era casi un apartado obligado. Una de las primeras cosas que se visualiza en la práctica concreta en el territorio es la flexibilidad con la que se trabaja. Si bien en el momento en que comenzaron las observaciones se acercaba la fecha de la prueba de acreditación, lo que hace que las actividades y el enfoque cambien, se podía observar un hacer en movimiento, no estaba dado de antemano, sino que se construía en el momento del encuentro con el otro. Esta práctica flexible, en movimiento también tiene una razón de ser. Se ha discutido mucho la falta de lineamientos, la falta de conceptualizaciones en cuanto a la educación de adultos, por lo cual la propia práctica determina el hacer con adultos.

Te forman maestros para trabajar con niños, profesor con adolescentes, acá te vas haciendo sobre la marcha. Eso cuesta en todos los niveles. (C.)

Como ya se mencionó, hay una ausencia en la formación de trabajo con adultos, lo que termina siendo una limitante para los docentes. El maestro ha sido formado para trabajar en primaria, con las reglas escolares y con una praxis orientada hacia niños y adolescentes, por lo cual, este trabajo en espacios donde confluyen adolescentes, adultos y personas en situación de discapacidad, exige la deconstrucción y la reconstrucción de sus prácticas y saberes. Al respecto de las características del trabajo con adultos, T. plantea:

Bueno, tiene varios, algunas ya te las mencionaba, es un trabajo que requiere cierta flexibilidad, cierta adaptación o capacidad para adaptarse y para poder planificar en torno a poblaciones muy diversas. (T.)

Desde ahí es que podemos pensar esta práctica educativa como una práctica artesanal. Sennett (2008) plantea que «Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas». Este diálogo entre la práctica y el pensamiento, entre el hacer y cómo pensamos ese hacer, resulta fundamental para empezar a construir un camino propio, único, pero sobre todo un camino que guíe el accionar y que se convierta en la hoja de ruta. Este es un juego mediante el cual la práctica se vuelve teoría y viceversa.

El trabajo del maestro es como el del artesano y tenés que tener el ojo de ver qué funciona y qué no. Y lo que no funciona modificarlo y lo que sí, no lo hagas que se consuma todo. (M.)

En este sentido, Alliaud (2017) plantea la necesidad de reconocer a la práctica educativa como un oficio. Un oficio que se construye permanentemente uniendo el saber con la experiencia, lo que permite crear formas que superen la dicotomía entre teoría y práctica o entre el saber y el hacer. Justamente es este crear, descubrir, cuestionar lo que convierte a los educadores en artesanos.

Pero el primer año vos no sabés qué pasa por ahí y vos tenés que llegar a diciembre, con suerte, con alguien que lea. Entonces empezás a averiguar, investigar, a averiguar en qué anda. Qué cosas puede tener, qué va a necesitar para leer después o para escribir después. Entonces investigás y averiguás. Y es mucho más fácil sacar la información a alguien de 6 años que sacarle a un adulto. (M.)

De esta forma lo artesanal que se encuentra en la práctica es esa búsqueda constante en que el otro se deja descubrir. Sin dudas, en lo educativo, y en estos espacios en particular, es necesaria esa flexibilidad y el estar abierto a descubrir al otro, a entender qué es lo que necesito para acercarme y qué es, por el contrario, lo que me aleja. Antelo (2005) plantea que una de las características que tiene el oficio de la educación es que los educadores tienen que soportar permanentemente que el otro lo ponga a prueba, que lo rechace, que no se deje descubrir. Pero esta búsqueda permanente de la que habla M permite construir un vínculo con los participantes y le da sentido a la tarea.

Hay que hacer el ejercicio de amoldarte, de ser como elástico, porque yo no te rezongo con la misma cara si tenés 6 que si tenés 12. Si sos de jóvenes y adultos y te tengo que decir algo, es una cara más de M. no es actuada. Al chiquito con más ternura. No pongas el dedito, eso no te va a lastimar (ejemplo). (T.)

Resulta necesario ir aprendiendo, amoldándose al sujeto adulto de la educación. Un sujeto distinto que necesita de un hacer distinto, pero que, al mismo tiempo, recupere algo de aquel tiempo educativo que se perdió. Esto representa una de las mayores dificultades encontradas en el espacio de VF, presentar una propuesta a un sujeto adulto que sea diferente, que contemple su trayectoria vital, pero que también le devuelva esa magia de volver a ser estudiante al mostrarle un vínculo educativo diferente al que tuvieron cuando niños. Por un lado, se visualiza esta tensión y esta dificultad permanente para plantear propuestas contextualizadas y adecuadas a la trayectoria vital de los participantes.

Muy difícil, hay que aclarar que no se está en la escuela, eso se da muchísimo, en el trabajo cuesta mucho, con los docentes. No estás enseñándole a niños, es diferente, ni gatito ni osito, ellos aprenden de otra manera. Se plantean situaciones auténticas, ellos manejan plata, ellos cocinan, calculan porcentajes, etc. Lo que tienen y saben, no podés enseñar como a un niño de primaria. (C.)

Esta apreciación se hace desde la dirección de DSEJA en cuanto a la dificultad que tienen los maestros para adaptarse a esta práctica diferenciada y concuerda, a su vez, con lo que transmitió la operadora social desde su experiencia de trabajo en los distintos espacios de Fortalecimiento.

Cuando dicen que se reconocen saberes, bueno, eso creo que no se refleja en los espacios. Por ejemplo, hace unos días una maestra trae para trabajar en un taller de cocina el tema medidas. Pero eso lo hace desde una forma tan escolarizante, con personas que tienen 30, 40 y 50 años, que tienen sus hijos, que trabajan, que cocinan todos los días. Hablarle de una taza, las medidas de una taza, ¿qué es una taza?, ¿qué es media taza? a mí me da un poco de vergüenza tener que estar recordando que son personas adultas, que cocinan todos los días, que tienen sus nociones de cantidad, de peso. Quizás, la pregunta sería ¿qué de esto tenés dudas de lo que vos hacés todos los días en tu casa? Pero, viste, te traen la cartulina con la tortita dibujada, con la tacita. Esa a mí me crispa, me pone muy ... muy tensa y, bueno, es algo que está muy arraigado en el trabajo de las maestras. Esa forma didáctica de transmitir los conocimientos. (O.)

De esta forma, esta flexibilidad que se entiende y se reconoce que hay que tener en el trabajo, especialmente con jóvenes y adultos, no está presente en todos los espacios ni con todos los maestros. En este sentido, en VF estas tensiones también se hacen presentes. Si bien ya se había visualizado en el análisis el trabajo discursivo que se realiza permanentemente para situar al otro en un lugar adulto, ocasionalmente aparecen elementos en el espacio que dan cuenta de las dificultades por construir una práctica educativa para estos sujetos.

En las entrevistas y en las observaciones se aprecia la importancia de un aprendizaje situado, contextualizado, que tenga como referencia al sujeto de la educación adulto y a su historia vital. En concordancia con esto, en las observaciones se observó que se trabaja con aspectos de la vida cotidiana de los participantes, como recibos de Luz, recibos de agua, boletos de ómnibus, así como situaciones particulares que acontecen en el espacio comunitario. El incorporar estos elementos en los espacios de aprendizaje permite el re-conocimiento del

entorno y el de los participantes, generando aprendizajes concretos en función de sus necesidades.

La noción de aprendizaje situado permite liberarnos de los compartimentos estancos a los que nos condena la distinción «formal y no formal» y nos abre a la posibilidad de pensar la complejidad de los procesos de aprendizajes humanos. Permite pensar la especificidad de los aprendizajes y sus continuidades y discontinuidades. Y nos obliga a pensar la educación en forma integral y compleja. (Grippio *et al.*, 2011, p. 142)

Esta forma integral de ver el proceso educativo permite la apertura del espacio al entorno, al contexto, desdibujando así los límites del salón de clases y permitiendo la construcción de herramientas nuevas e innovadoras. En el espacio de VF aparece también una búsqueda constante por nuevas formas para fomentar el aprendizaje. En una de las observaciones relatan sobre un trivia que habían construido con preguntas elaboradas por ellos mismos, donde además de recuperar aprendizajes sobre matemática y literatura se trabajaban las dimensiones territoriales y se rescataban, de esa manera, elementos de su propia comunidad. Sin lugar a dudas, la posibilidad de generar un aprendizaje situado, que los participantes sean los protagonistas y constructores de su proceso educativo, da cuenta de un posicionamiento de los educadores. Hay, además, un trabajo permanente para que el otro se posicione desde un lugar activo y adulto, incitándolo a la reflexión de su propio proceso educativo. Esto se puede ver en el diálogo que tiene M con una de las participantes:

Yo te voy a decir algo que es antipático, pero te lo tengo que decir. En diciembre no va a haber ningún compañero que te diga las respuestas. No me preocupa porque hace tiempo que no estás haciendo las cosas. No es para mí esto. (M. a P., fragmento de Obs.)

Sin embargo, en algunas instancias en donde el contenido adquiere protagonismo en el espacio se visualiza la dificultad para presentarlo de una forma distinta a la escolar tradicional. En la resolución de un ejercicio matemático que se realiza en el pizarrón, M dibuja cajitas y bolitas y, a partir, de esto mantiene el siguiente diálogo con una participante;

P: —Tipo gurí chico.

M: —¿Por?

P: —Por las bolitas y las cajitas y eso.

M: —Bueno no te rías de mi dibujo que ya dije que no soy buena dibujando (Risas)

P: —No, digo por el tiempo de antes. Porque eso lo hacían en primero y segundo.

M: —No me importa, si con eso aprenden. (Diálogo de obs.)

De esta forma se evidencian ciertas contradicciones en el hacer cotidiano. Por momentos surgen formas alternativas de presentar los contenidos y de posicionar al otro, pero al mismo tiempo se dan situaciones en las que resulta difícil alejarse de lo tradicionalmente conocido. En el argumento de M se observa que esta es la forma en la que aprenden, aunque en realidad esa es la forma en la que aprenden los niños, que puede no ser la misma en la que el adulto lo hace. Sin embargo, entendemos que la experiencia y el bagaje teórico de M le permiten ir buceando en alternativas para trabajar los contenidos; es así que al ver era difícil para ellos entender lo que se les estaba planteando dice,

Olvídate de todo lo que te dije. Tenés el cumpleaños de tu nieto ahora ¿no?

Bueno, hacé de cuenta que le estás haciendo las sorpresitas. (M., diálogo de obs.)

Se hace presente de esta manera la flexibilidad a la que se hacía referencia anteriormente. Se trata de identificar en qué se puede ayudar, esto hace a lo artesanal de la práctica, ir y volver sobre lo mismo de forma diferente para encontrar lo que es mejor para el otro.

Este ir y venir permanente, necesario, enfocado en las necesidades del otro, dándole lugar al espacio comunitario y territorial, para construir sentidos y dirección al hacer, también da cuenta de una práctica que no solo es pedagógica, sino afectiva. Una división que solo es posible en el papel, pero que de ninguna manera puede separarse una de la otra, porque ambas hacen y construyen al vínculo educativo.

Uno de los elementos que se vislumbran con facilidad, tanto en las entrevistas como en las observaciones de campo, es la práctica afectiva orientada al cuidado. Un cuidado que proviene de los educadores hacia los participantes, pero también un cuidado que circula por el espacio y por los propios sujetos de la educación.

Yo siempre tengo en cuenta toda la carga negativa que tienen ellos por no haber aprendido a leer y escribir. Yo cuando les voy a hablar me acuerdo de eso, no sea cosa que hieras ahí algo que no hay que tocar. Mucho cuidado, ellos saben eso. (M.)

Y continúa...

Yo tengo un adulto y todavía no sé cómo escribe, lo conozco hace un par de meses. ¿Por qué? Porque el adulto tiene la carga de la vida y un niño de 6 años tiene un par de variables, el adulto toda una vida. El tema del error como maestro, ¿cómo marcás?, ese niño de 6 años que te conoce, que te quiere, le marcas acá te equivocaste

y lo hace. A un adulto no se me cruza poder decírselo de la misma manera. Son lenguajes totalmente diferentes. Yo me freno mucho más con el adulto, porque te pasas en una palabra o en algo y hacés que esa persona no vuelva. Yo soy extremadamente cuidadosa, es más, me dicen que me paso con lo de tener tantos cuidados y tanto respeto en todos los órdenes de la vida. Generalmente soy así y eso de tener cuidado lo tengo incorporado en mí, pero con el adulto tenés que ir mucho más despacio y dar más vueltas para llegar al error y que puedan modificarlo, porque del error es como que se aprende. Tenés que saber dónde está el error para marcar. Y claro, el adulto, su vida, su mente, es otra cosa, que la cara los gestos todo, marcan mucho más que un niño de 6. (M.)

Se observa que está plasmado el cuidado hacia el otro por su trayectoria vital, por las formas en las que aprende que, en definitiva, se trata del respeto por él. Vuelve a hacerse presente el re-conocimiento, la conciencia del otro y de uno mismo como seres en interacción con el mundo y con los otros, conciencia que nos permite construir y transformar a partir de ahí. En este sentido se vuelve a retomar el concepto de hospitalidad, el cuidado y el amor de darle al otro lo que tengo (Skliar y Telléz, 2008). Estas acciones de cuidado se visualizan desde múltiples aristas y los propios educadores entienden que también son parte constitutiva del espacio. Un cuidado que no es de uno a uno, sino que es un cuidado colectivo.

Y tratás de buscar en los adultos que vienen, tienen claro eso de que te den una mano para cuidar a los más chicos, y ¡los cuidan eh! Acá venía uno de 14 años, tenía 2 veteranos de 60 y pico, una pareja. Eso es maravilloso en adultos, porque en vez de decir —jhhh, este gurí maleducado! Dónde está la madre o el padre, nunca dijeron eso. Cuando yo tenía que explicar algo en el medio de la clase, y era una clase que demandaba mucho, querían aprender conocimientos, que les explicara esto y aquello. Cuando yo quería acordar lo tenían ahí en el medio... —No tenés para borrar, tomá borrá. O —Lleváte este lápiz me lo traes mañana. —le decían. (M)

En este sentido, el cuidado se hace presente no solo en la práctica educativa, se trata también del cuidado para sostener al que viene. Un sostén que no proviene solo de los educadores, sino que es un sostén grupal. De esta manera, en el espacio de VF siempre se daba al comienzo de la hora un momento de intercambio, de diálogo, que estaba orientado a una práctica del cuidado. En una de las observaciones M plantea la situación de una participante adolescente que deja de venir porque su papá falleció. Cuando se lo transmite al

grupo, le plantea la posibilidad de ir a buscarla y los pone en un lugar de responsabilidad que los participantes asumen de forma comprometida.

M: —No sé si viene K esta semana, si no la semana que viene la vamos a buscar en patota, a veces es bueno que una patota nos vaya a buscar. Y yo creo en esta patota, ¿ustedes que dicen?

P: —Yo creo que no hay que dejarla bajar los brazos.

P2: —Capaz que nosotros que somos más viejos le podemos decir lo importante que esto es para ella.

M: —Todos sabemos porque en algún momento tenemos que dejar de estudiar, porque un niño no decide.

P3: —La vida dispone. (Diálogo entre M. y participantes, rescatado de obs.)

Es de destacar la proximidad que se visualiza entre los participantes y también entre participantes y educadora. No solo aparece en este diálogo el rol de cuidado y de sostén, sino que también hay un esfuerzo de la educadora para que el grupo se posicione desde un lugar de responsabilidad en el cuidado del otro, un lugar adulto. En este sentido, observamos este doble juego, los participantes cuidándose unos a otros, pero también siendo cuidados. En varias oportunidades, durante las observaciones, se visualizaba cómo M hacía acuerdo con uno de los participantes cuando estaba oscureciendo porque vivía lejos, o como le ofrecía café a alguien que notaba muy cansado. La palabra, pero también el gesto mínimo, dan cuenta de este cuidado, de esta amorosidad por el otro. Esta amorosidad, a veces, trasciende los límites del territorio y es algo que se encuentra presente en las propuestas de Fortalecimiento Educativo. En este sentido, cuando se hablaba de uno de los campamentos que se realizaron en el año 2019 con participantes de varios espacios, maestros, talleristas y operadores sociales, también aparece el cuidado y el sostén del otro:

Entonces lo que veía que me había encantado era eso de ocuparse. Siempre había alguien que se ocupaba por un otro, y eso estaba ahí y eso es fabuloso, porque a estos grupos les falta eso, que los cuiden, que los cuiden de chicos, de adolescentes, y que te acompañen. Falta gente que cuide. Es bueno encontrar lugares que se cuiden, que sostengan. (M.)

Se entiende que esta práctica del cuidado muchas veces trasciende lo que se espera que se haga en estos espacios, pero se visualiza como algo necesario, urgente e inseparable de la tarea de enseñar, ya sea por parte de los maestros o de los demás agentes educativos.

Y resultó que alguien se preocupó por ella, ¿y estaba dentro del rol de la educadora hacer eso? No, dentro de lo humano sí estaba. Ahí tenes hasta cuánto das y cuánto te involucrás vos y con todo lo que tenés. No con los libros ni fotocopias que leíste, te involucras vos. (M.)

En este testimonio se hace hincapié en lo que uno pone en estos espacios. Los espacios de Fortalecimiento y más precisamente el espacio de VF, son lugares donde aparece la necesidad de poner el cuerpo. Se reconoce que son espacios donde uno se involucra con todo lo que tiene y con todo lo que es. De esta forma, podemos pensar las prácticas educativas en VF en clave de experiencia, como aquello que me pasa, que me modifica que me interpela. (Larrosa, 2009)

Es así que se concibe el aprendizaje en VF, ya que en los discursos hacia los participantes siempre se enfatiza en que uno aprende lo que experimenta. En una de las observaciones M plantea;

A mí me rechina un poco cuando se dice —¡ahh cuánto aprendiste, cuánto escribiste! —porque si la persona no sabe lo que está escrito allí, no tiene sentido. No se necesita una cuaderbola llena de cosas para aprender, si no lo pasamos por la cabeza o por el cuerpo eso no es aprender. (M, registro de Observación)

Contreras y Pérez de Lara (2010) plantean que:

La experiencia acoge en su misma noción una idea receptiva, algo que vives, que te afecta, que te pasa; sin embargo, es condición de la experiencia estar implicados en un hacer, en una práctica, estar inmersos en el mundo que nos llega, que nos implica, que nos compromete, o a veces, que nos exige o nos impone. (p. 5)

9. Una experiencia en colectivo

A lo largo de todos los capítulos se han podido apreciar diferentes y singulares perspectivas, con puntos de encuentro y de desencuentro, pero donde en definitiva la articulación y la complementariedad en el trabajo se reconocen como un pilar fundamental y necesario para estas prácticas. Sin embargo, en todos los testimonios se hace visible la dificultad que presenta el trabajar con otros; por las características personales de cada sujeto en particular, pero también a causa de los entramados institucionales que se dan dentro de estos espacios.

9.1. Pensando la interinstitucionalidad: choque de dos mundos

El espacio de VF es un espacio que forma parte del programa de Fortalecimiento Educativo, un programa cogestionado por DSEJA y MIDES. Esto implica que las decisiones que se toman sobre el funcionamiento general del espacio son acordadas entre ambas instituciones. El trabajo interinstitucional siempre presenta dificultades y tensiones por las características propias que cada institución tiene, sin embargo, estas dificultades podrán superarse o no según el vínculo y el diálogo existente entre quienes se encuentran al frente de la coordinación.

En cuanto al trabajo interinstitucional, en la dirección de DSEJA se plantea que hay un diálogo permanente entre ambas organizaciones porque existen decisiones importantes que deben tomarse en conjunto como, por ejemplo, el territorio y el lugar donde se va a establecer cada espacio. Se entiende que estas son decisiones complejas porque no existen los recursos necesarios para que existan tantos espacios como deberían.

Eso lo dialogamos, hacemos reuniones, a ver qué les parece, qué ponemos, qué maestros, qué talleristas, pero básicamente en qué lugar del territorio se ubica y la cantidad de espacio para todo el mundo, según el presupuesto que tengan. En ese caso, esos espacios tienen el plus para nosotros ¿no? De que cuentan no solo con coordinación del Mides, sino con los operadores de territorio que le dan un seguimiento.
(C.)

Por su parte, desde DSEJA se visualizan aportes concretos desde el Mides, no solo porque al haber dos instituciones en un mismo espacio hay más recursos materiales para destinar, sino que, además, el hecho de que las operadoras sociales se encuentren trabajando en el territorio, cubre la falta de seguimiento y de acompañamiento a los maestros. En cuanto al

diálogo interinstitucional, podemos encontrar dos visiones que, aunque no son antagónicas, plantean diferentes situaciones.

Estamos siempre porque acá hay un espacio para el MIDES, con las coordinadoras es de todos los días. Con las operadoras, algunas que son de Montevideo, las vemos a menudo y con el interior cuando viajamos trabajamos juntos con ellas. Y con las autoridades de ellas, cuando hay cuestiones a resolver a otro nivel, estamos siempre en contacto. Es muy bueno, además hay cuestiones que se hacen en conjunto. Cuando hay dificultades, cuando hay problemas coordinamos juntos con Mides, pensamos juntos. (C.)

Bueno, en cuanto al trabajo en conjunto entre MIDES y la DSEJA creo que ha ido mejorado a lo largo del tiempo, que no queda por fuera de lo que ha sido el trabajo del Mides con la ANEP en general. Es decir que ha tenido sus grandes dificultades por temas de concepción, no es que la concepción del Mides sea mejor que la de la ANEP ni mucho menos, pero sino porque, bueno, creo que se juegan ahí también como intencionalidades políticas, sería un tema súper súper largo, y creo que el vínculo Mides-ANEP; ANEP-Mides se ha profundizado, no sé ahora, en esta nueva coyuntura política qué va a pasar, pero bueno [...] ha sido complejo y creo que en el convenio Mides-DSEJA se ven algunas de esas cosas, estuvieron y están, se ha ido mejorando el diálogo, la conversación, pero igual queda mucho por hacer. (O.)

Resulta importante analizar estos dos testimonios, si bien se entiende que no son antagónicos, provienen de diferentes lugares de jerarquía lo que hace que la perspectiva cambie. En primer lugar, se puede visualizar en el primer discurso, proveniente de ANEP, que se habla sobre un buen diálogo que permite la resolución de conflictos y dificultades que se puedan presentar en el territorio. Se puede decir que se analiza el vínculo entre ambas instituciones desde un lugar más pragmático, donde el énfasis está puesto en lo que se hace, en lo que se lleva a cabo. Por otro lado, en el otro discurso, el del Mides, se habla de dificultades en cuanto a la conceptualización y concepción de algunos elementos.

A lo largo del análisis hemos visto como, a nivel territorial, sucede lo mismo, la Operadora Social (Mides) plantea que hay un esfuerzo permanente por problematizar y aportar reflexión a la práctica, mientras que la maestra y el tallerista (ANEP) exponen sobre la necesidad de poner el cuerpo, de hacer cosas. Sin dudas, esto hace al trabajo conjunto, porque difícilmente la práctica pueda ir separada de la teoría y viceversa. En el espacio de VF la co-gestión entre ANEP y Mides se hace cuerpo en los propios sujetos, quienes tienen que realizar

su trabajo de manera coordinada con otros, quienes tienen sus propios tiempos y mandatos institucionales.

Con respecto al trabajo interinstitucional es difícil, no es nada sencillo, porque es gente que viene de lugares distintos. Nosotros venimos más por el lado de la educación y las compañeras vienen muchas veces por el lado del trabajo social, etc. Aunque están recontra relacionados también son experiencias bien distintas y como cualquier vínculo humano, estos son complejos. Se da también en un mismo espacio físico, uno tiene que trabajar con un compañero de DSEJA, una maestra, con la que en este caso pude trabajar bien, con un vínculo excelente, pero no siempre es así y además uno tiene que trabajar con el operador. (T.)

9.2. ¿Interdisciplina? Encuentros y desencuentros

El trabajo interinstitucional tiene su correlato en el territorio, en cuanto al trabajo en conjunto que tanto maestros como talleristas y operadores sociales realizan en el espacio. El trabajo coordinado con otros de diferentes disciplinas y trayectorias formativas no siempre resulta fácil. En este sentido es que pueden existir encuentros y desencuentros, momentos en que la interdisciplina parece hacerse presente y momentos en los que no. Uno de los elementos a destacar es que, tal como habíamos observado anteriormente sobre los roles esperados para cada uno de los sujetos que sostienen los espacios, en ningún momento se habla de un trabajo interdisciplinario, lo que llevaría a trascender las fronteras disciplinares para generar un trabajo nuevo y diferente dentro de la educación formal. Lo interesante es que más allá de lo que los instructivos plantean sobre el rol que cada uno debe tener en el trabajo en territorio, en los espacios suceden cosas diversas, se generan formas de trabajo distintas, algunas más individuales y otras más complementarias.

Hay lugares que van en dupla. Hay maestra con tallerista de huerta que es muy interesante y se complementan. Se complementa salud, lo manejan desde todos los lugares, huerta, cocina etc. Y escriben sobre eso y trabajan juntas, planifican juntas. Pero hay otros lados que no es así, que es más de hoy trabaja la maestra, mañana el tallerista y así. (C.)

Se espera que haya un trabajo coordinado, en donde el encuentro disciplinar permita el abordaje de situaciones de manera integral, respetando los saberes propios de cada uno para potenciar lo educativo.

Después todo lo que tiene que ver con la planificación, con las maestras y talleristas, ahí también se abre todo un capítulo de sin pisar, digamos, o sin realizar las mismas tareas, desde la especificidad de cada uno, pero promover el trabajo en equipo. Pensar lo educativo que podemos desarrollar juntos, eso es algo también que venimos trabajando fuerte, porque desde la Dseja no hay tanta claridad del aporte Mides, como que su contribución se visualiza más en la cuestión como de atención a las situaciones personales de los participantes y no tanto vinculado a lo educativo. (O.)

Pensar el trabajo en equipo desde este lugar implica generar consensos en cuanto a lo que se reconoce como lo educativo. Se necesita posicionarse en clave de integralidad, entender que los campos disciplinares no pueden fragmentarse si queremos conocer el mundo educativo que hay delante. El trabajo desde estos marcos conceptuales presenta muchas dificultades y más aún cuando en el encuentro aparecen disciplinas diversas, donde no todas han tenido la experiencia del trabajo en colectivo. La maestra entiende que el trabajo en equipo resulta ser difícil, porque es algo a lo que no están acostumbradas, pero también se comprende que, en estos espacios, más que en ningún otro, el trabajo en equipo es necesario.

No es lo mismo trabajar sola, los maestros estamos acostumbrados. No solos porque estamos con 30 almas. Pero acá es distinto, Yo tuve la suerte de trabajar 2 años con T, y las decisiones nadie las toma sola y nadie las quiere tomar sola. Y si tenemos una persona con menos carga horaria que nosotras y no esta todos los días, esa mirada nos da una vuelta a los que estamos todos los días. Y para el maestro, talleristas, es bueno que mire otra persona de afuera y te diga, porque vos podés andar muy bien y también podés andar muy mal y te convencés que estás bárbaro. Esa mirada con esa calidad sirve y esa sensibilidad. (M.)

Se denota la necesidad de los sujetos de trabajar en conjunto, de compartir la responsabilidad de lo que se hace. Sin embargo, llama la atención que cuando se plantea este trabajo compartido, este trabajo en equipo, se menciona al tallerista, mientras que la operadora social parece ser quien aporta la mirada externa, una mirada que no es del equipo, pero que puede contribuir a pensar hacia dónde vas. Esto parece estar relacionado con que la operadora social no trabaja los mismos días que la maestra y el tallerista, que va solo una vez por semana al espacio, lo que le da ese carácter de exterioridad. Este es un elemento que también es retomado por la operadora social, quien siente que por momentos el trabajo en equipo no incluye la figura del operador.

Por ejemplo, cuando las referentes hablamos de trabajo en equipo no se entiende mucho, la maestra entiende que ella trabaja pedagógicamente con él o la tallerista, cuesta integrar, bueno, que hay otras formas de educación y que también pueden enriquecer el trabajo cuando se plantea la dimensión más interdisciplinaria de la tarea y que no hay un valor, sino que el valor está justamente en generar un trabajo conjunto, eso cuesta. (O.)

Este es uno de los elementos que genera más tensión dentro del espacio de VF. En las observaciones se detectó que, si bien el trabajo fluye, en el territorio tanto maestra, tallerista como operadora social tienen su espacio y su lugar. El trabajo en equipo con propuestas pensadas y llevadas a cabo en colectivo no tuvo lugar durante el tiempo en que se prolongaron las observaciones. Tal vez, por las características propias de ese momento, en el que el trabajo curricular era lo más importante por la proximidad para realizar la prueba de acreditación o, quizás, se tratase de la propia impronta del espacio. En este sentido, se visualizan testimonios un poco contradictorios en cuanto al trabajo en conjunto durante el año,

¡De taquito! Después obviamente tenés que coincidir con determinadas afinidades de personas. Pero también está eso de lo profesional, yo amiga tuya no sería, pero en esto, porque ahí está el trabajo nuestro. Está bueno trabajar con un tallerista. (M.)

Fue bastante complejo y creo que yo no quedé nada conforme, digamos, con mi trabajo, porque, bueno, sentía que en la medida en que no nos podíamos reunir, no te digo semanalmente pero quincenalmente, por lo menos, no había un trabajo en conjunto, sino que había como una sumatoria de intervenciones, que no es como yo pienso Fortalecimiento Educativo. Creo que sí, no sé, da un momento de trabajo en equipo donde se pueda conversar, planificar juntos, ver el proceso de cada participante, habilitar tiempos de otro tipo de trabajo, más allá de las tareas concretas, si no está eso ... no me parece que se logre un trabajo diferente de cualquier otro espacio de jóvenes y adultos. FORTA le tiene que aportar un diferencial en esta lógica más interdisciplinaria. (O.)

Por un lado, M no visualiza mayores dificultades en el trabajo en tanto dio una respuesta políticamente correcta, por otro lado, se puede observar en la operadora un malestar por la forma en que se llevó adelante el trabajo. Plantea que FORTA le debe incorporar a estos espacios un diferencial, algo distinto para que no sea igual que cualquier otro espacio de jóvenes y adultos. Esto nos lleva a cuestionarnos qué es lo que se espera de Fortalecimiento,

porque por momentos parece que ambas instituciones tuvieran expectativas diferentes en cuanto a qué se debería de hacer o cómo se deberían de concebir este tipo de espacios.

9.3. La educación ampliada

Educación ampliada es una forma de referirnos a lo que trasciende los muros de la educación tradicional. Así como la operadora planteaba el plus que Fortalecimiento debe de tener, este es un apartado que busca hacer referencia a esto distinto, pero también a plasmar lo que trasciende de lo común, de lo esperado, aquello que puede presentarse como una opción (Sollano, *et al.*, 2013). Lo alternativo de esta propuesta proviene de varios lugares. En primer lugar, existe en los educadores una postura político-pedagógica con un sentido claro de transformación social y de combate a la injusticia. Esto viene acompañado de una reflexión permanente sobre el hacer, cuestiona los roles preestablecidos en la educación, así como las políticas que le anteceden al programa y a la educación de jóvenes y adultos. Este análisis permite repensar las concepciones existentes en cuanto al sujeto de la educación, algo que resulta fundamental para pensar el trabajo con la población mencionada.

Yo no sé si hay algo de lo novedoso, creo que lo que hay son distintas concepciones de trabajo claramente, sobre todo en cómo pensamos a ese sujeto de la educación, qué le proponemos. Ahí creo que es donde está el diferencial, pero desde la construcción que viene haciendo FORTA de pensar un sujeto participante, digamos, ¿no? como activo en su proceso, que pueda generar las oportunidades y las experiencias, los momentos para expresar los intereses realmente, las expectativas propuestas para el grupo, para el entorno, donde se puedan hablar de temas que hacen a su vida cotidiana, sus preocupaciones y cómo eso trabajarlo educativamente. (O.)

Si bien la operadora refiere no saber sobre lo novedoso, mucho de lo que transmite sobre FORTA son formas diferentes de concebir al sujeto y a la educación en general que no se hacen tan presentes desde la práctica en la educación tradicional. Se valora el trabajo en conjunto en cuanto habilita la posibilidad de transitar el territorio de manera diversa, salir del espacio de aula para visualizar otros escenarios educativos.

Los espacios de fortalecimiento tienen un acompañamiento distinto. Porque es bueno por todos lados, por la presencia, porque el docente no está solo, el participante no está solo y se generan otras propuestas que tienen que ver con el acceso a la cultura, salidas, paseos, talleres que tienen que ver con cuestiones ciudadanas transversales.

Entonces tienen como otras oportunidades y son muy ricos los espacios de Fortalecimiento. (C.)

Aparecen así los espacios de Fortalecimiento como habilitantes para una formación ampliada, una educación integral que contemple los contenidos que se dan en el aula, pero también que habilite una trayectoria educativa distinta, donde el territorio y la comunidad cobran fuerza como agentes socializadores. Este énfasis en la movilidad y la circulación de los participantes por la comunidad permite la apropiación de espacios culturales, los cuales estaban acostumbrados a transitar desde la extranjería.

Para mí es otro sentido fuerte y después, en lo que tiene que ver más con la circulación social y cultural, hay una parte del país para la que acceder a determinado tipo de evento, propuestas culturales, que no lo tienen como un registro personal y, por lo tanto, no se hace. Ir a un teatro, ir a un cine, salir a recorrer un museo son cosas que de repente para otros ciudadanos son cosas de todos los días, pero para las personas que van a estos espacios siempre resulta algo que es por primera vez. Entonces, bueno, también como generar esas experiencias para que sean significativas, para que sean disfrutables. (O.)

De esta forma, aparece un sentido importante de parte de los agentes de la educación que no son nuevos, sino que traen consigo los vestigios de discursos democráticos provenientes, por ejemplo, de la educación popular. En este sentido, como expresa Martinis (2011a)

Se trata de prácticas que también suponen colocar al sujeto de la educación en disposición de recibir el legado cultural amplio de la humanidad —que le corresponde por derecho—, y que no necesariamente están incluidos en los currícula escolares. Ello tiene tanto que ver con contenidos educativos que forman parte de la herencia cultural y que no están integrados en los programas escolares, como con formas de relación entre educador y educando que la propia dinámica escolar no favorece o puede contemplar y que sí son viables en otros ámbitos educativos. (p. 157)

Sería importante pensar esta movilidad que el programa propone como parte fundamental de los contenidos educativos necesarios para colocar al sujeto en un lugar activo y devolverle algo del estar adentro, de ser parte del entramado social. Sin dudas, son elementos que todos los que trabajan en estos espacios ven como algo positivo de la interinstitucionalidad.

Y, además, el tema de todo lo que aporta el MIDES con los operadores, acceso a la cultura, personas que nunca fueron a un teatro, bus turístico, paseos, encuentros donde comparten. Conocen lugares que no conocían. (C.)

Adquiere relevancia el hecho de romper los muros y las barreras territoriales. En este sentido, el otro no solo quedó fuera del sistema escolar, sino que quedó por fuera de los muros del mundo. Esto inhabilita las posibilidades de los sujetos de pensarse más allá de su situación actual. Sin embargo, permitir que estos límites puedan desdibujarse es introducir una educación que nos interpele a todos por igual y que dé paso también a una transformación cultural. Aparece el trabajo en red y la interinstitucionalidad como elementos que posibilitan la ruptura y la expansión educativa.

Una de las cosas importantes es el tema de las redes que se generan con las otras instituciones y organizaciones que hay territorialmente, que, por ahí a nosotros, que estamos más metidos en el aula, nos cuesta y además se precisa más tiempo y horas que no tenemos. Eso está bueno porque nos permitió participar de actividades y otras experiencias buenísimas, también en lo económico todo lo que fue las salidas didácticas, porque tienen una repercusión siempre, la resolución de algunos problemas concretos de algunos estudiantes; creo que por ahí andan esos cuatro elementos. (T.)

Esto es algo que también se hizo visible durante las observaciones. En el mes de diciembre se generó en Facultad de Psicología, a través de un convenio que realizó con la División Socio-Educativa del Mides, un encuentro de maestros, talleristas, operadores sociales y participantes, al cual asistieron dos participantes de VF (solo podían ir dos por espacio). El día antes del encuentro, en el espacio se percibían los nervios, las ganas, la incertidumbre sobre qué era lo que se iba a hacer en la actividad. Durante la tarde se trabajó sobre aspectos básicos como el ómnibus que había que tomar, el lugar en el que había que bajarse y demás. Se sentía el nerviosismo de los participantes que le decían a M «Yo te llamo mañana temprano para ver si vos estás yendo» (P durante Obs). El día del encuentro una de las asistentes manifiesta que había llegado una hora antes de la hora estipulada, si bien adjudicó eso a que no se dio cuenta que se levantó tan temprano, uno podría analizar esa llegada anticipada como una consecuencia de los nervios y la ansiedad. No solo era transitar el espacio de la Facultad, sino que era un evento del que formaban parte desde el mismo lugar en el que lo hacían los maestros y los operadores. En los encuentros siguientes en VF, la jornada de psicología fue algo que estuvo permanentemente en el discurso de quienes participaron. «*Fuaaa, cómo estuvo eso, me regusto todo lo que hablamos y lo que escribimos, ¡Puaaa!*» (P. durante Obs).

Podemos rescatar de esto lo que planteaba Frigerio (2004) «Desde ahí que ningún sujeto de la palabra está imposibilitado, ni inhabilitado, en el territorio de lo común, para ser par, para formar parte, para tener su parte» (p. 4). Unido a esto de que el otro tenga un espacio donde ser parte y un espacio para ser, se plantea la importancia de que Fortalecimiento funcione como un lugar en donde la voz del otro sea retomada para trabajar aquello que le preocupa y le ocupa.

Hay tareas que tienen que ver con los participantes, con los sujetos de la educación y ahí todo lo que tiene que ver con el vínculo pedagógico, con la atención integral, no solamente con el trabajo en el espacio áulico, digamos, sino como otros derechos que es importante trabajar para el ejercicio del participante, para acceder a estos derechos. Pueden ser cuestiones de salud, de vivienda, de trabajo, ver con cada uno las distintas demandas, entonces hay algo ahí para hacer con cada sujeto. A nivel grupal, se trabaja todo lo que es dinámica de grupo, fortalecimiento de la comunicación, para poder captar temas de interés y trabajarlos con el conjunto. Allí también hay un montón de tareas interesantes, lo que tiene que ver con circulación social y cultural de los grupos, la integración al barrio ¿no? tomar conciencia de sus características y cómo desde un espacio de jóvenes y adultos se puede trabajar. (O.)

Esto, al parecer, es una función importante que tiene este tipo de espacios y que en VF cobra relevancia. Este trabajo de habilitar a que el otro pueda decir lo que necesita, pero también identificar qué es lo que el otro quiere sin necesidad de pedirlo, es retomado por todos los agentes educativos. Reconocer al otro, escuchar lo que tiene para decir, para pedir, sin asumirlo de antemano.

Tener en cuenta acá, esta persona, no va a sacar el crédito porque no tiene cédula y no te dice, pero darte cuenta, sin exponerlo. Es como un maestro cuando un chico está sentado y no participa o cuando escribe tres letras y sabe en qué parte de la escritura está, saber, esa mirada de conocimiento que te permite influir, hacer ahí una intervención más certera, con intervenciones mucho más certeras y tender otras redes. (M.)

Se plantea la importancia de la mirada ajustada, de que haya alguien ahí para poder intervenir, pero con la sensibilidad para entender qué es lo que el otro necesita. Se pone el énfasis nuevamente en el cuidado, en la importancia de la atención personalizada, singular, única. Por otro lado, se plantea que esta mirada tiene la característica de la especificidad, así

como el maestro entiende porque el niño no participa, los referentes sociales se dan cuenta de la *vulnerabilidad* del otro.

Es otra mirada, y es como lo más profesional en el trabajo en estos contextos. Le dan una mirada que está buena. No es solo —ah, vos terminaste la escuela. Quieres sacar la tarjeta, yo te la saco, es más que eso. Veo cómo poder generar autonomía y te voy a dar esa cuerda. Lo veo mucho más profesional el apoyo que tenemos, pensando situaciones, de analizar esto de los grupos, de cómo funcionan. (M.)

En este testimonio aparece el sentido de la autonomía. De esta forma, no es solo solucionar lo que le pasa, sino también darle las herramientas para que pueda hacerse cargo de sus situaciones más adelante. Aparecen entonces una variedad de intervenciones, que, aunque no están configuradas dentro de los límites del salón de clase, constituyen prácticas que generan las condiciones para la formación de los sujetos. Esto permite otra forma de lo educativo, habilita procesos formativos que no siempre son reconocidos como prácticas pedagógicas (Gómez y Corenstein, 2017). Si bien, a veces, aparece la necesidad de generar un trabajo más fuerte a nivel comunitario y territorial, en el año 2019 el programa de Fortalecimiento, y con él VF, participó del Acampa Comunidad. Este es un campamento que tiene los mismos principios que los campamentos de ANEP, pero se extiende a toda la comunidad, participan varias ONG, CAIF, liceos, entre otros. Todos los agentes educativos plantearon lo importante que fue participar en esta actividad, porque permitió contextualizar los contenidos didácticos, además de que hizo posible trabajar elementos que tienen que ver con la convivencia.

Con lo de Acampa Comunidad, dio para hacer muchas cosas. No solo el campamento, sino las instancias previas, qué es un campamento, gente que nunca había salido de la casa a quedarse a dormir en otro lado. Eso también dio para trabajar otros meses más. Eso es parte del aprender y el poder convivir. (M.)

Se puede decir que este es el plus que este tipo de programas y espacios debe tener, generar un trabajo comunitario y participativo que, en definitiva, vuelva a los participantes protagonistas en su propia comunidad. Por momentos sienten que ese trabajo se ve truncado por las exigencias que proceden de lugares con mayor jerarquía.

A mí me gustaría poder generar con los grupos un trabajo con bastante más participación en cuanto a vínculo con el entorno y con la comunidad, generar otro tipo de trabajo donde los participantes que quieran puedan ser protagonistas de propuestas para el barrio, como un trabajo en donde sean más activos en las iniciativas, que les

interese generar cosas para el grupo, para el barrio, para sí mismos. Pero, bueno, ahí estamos como los referentes Mides muy atados a las orientaciones que van recibiendo las maestras y a su forma de trabajo, entonces de ahí es bien bien un dispositivo escolar, que se espera que el alumno participe de las actividades de clase básicamente. (O.)

Quizás este es un punto de tensión fuerte que se hace visible entre las dos instituciones, por momentos hay objetivos o formas de mirar la labor realizada en estos espacios que es dispar. En ANEP hay un fuerte trabajo para que los participantes acrediten la prueba y eso es lo que le evalúa la organización a la maestra. Para el Mides el objetivo está puesto en algo más político-participativo, con una concepción educativa que trascienda la enseñanza en el aula y se enfoque en la construcción de ciudadanía, la apropiación de la cultura y de la comunidad.

En cuanto a lo que acontece en VF, se entiende que todos los educadores que allí trabajan comparten esa visión más integral y rescatan la necesidad de trascender los muros del espacio. Sin embargo, la dificultad para que esto acontezca tiene que ver con las definiciones políticas formuladas sobre las intencionalidades de estos espacios. ¿Hacia dónde queremos ir?

10. A desalambrar: ¿el principio o el final?

Desalambrar, desanudar y desarmar. En determinados momentos, para contemplar cosas distintas, es necesario parar y mirar alrededor antes de retomar el rumbo. Este trabajo ha tenido múltiples recorridos y paradas que ayudaron a repensar el camino y a cambiar los derroteros.

El objetivo de esta instancia de cierre —o de apertura— es dejar planteada la posibilidad de seguir pensando, construyendo y haciendo camino. Más que un cierre es una invitación para que, luego de haber transitado las páginas anteriores, el lector pueda encontrar sus propios sentidos, sensaciones e ideas.

Esta propuesta educativa podría asemejarse a una mamushka, a las muñecas rusas de diferentes tamaños que, al ser huecas, se esconden unas dentro de otras, pero representan en sí un conjunto. De mismo modo, el Programa de Fortalecimiento Educativo, por momentos invisible, es parte de una propuesta educativa más amplia que resulta ser aún más invisible. La educación de jóvenes y adultos, como propuesta educativa, intenta romper con lógicas escolares y estructuras históricamente arraigadas e internalizadas que muchas veces son asumidas como propias e intrínsecas al hacer educativo.

A veces, los sujetos que sostienen la propuesta, por un lado, y los marcos políticos que la hacen posible, por otro, se presentan como dos barcos que surcan el mismo mar, pero dirigiéndose a lugares distintos. Uno quiere navegar hacia el horizonte, pero el otro está simplemente allí, navegando, sin un destino claro. En este sentido, se crea un desfase entre los marcos políticos e institucionales y el hacer de los sujetos en el espacio.

¿Lo que se espera de estas propuestas y programas es simplemente que todos sus participantes puedan concluir la educación primaria? o, en cambio, ¿existe un interés por transformar y disminuir las desigualdades y brechas sociales?

Si bien en el papel se establece la importancia de posicionarse desde la educación a lo largo de toda la vida como un derecho humano fundamental y como algo importante para disminuir las desigualdades educativas, en la práctica esto no se visualiza tan nítidamente. En los sujetos que sostienen la propuesta se proyecta un sentido ético-político y transformador de su trabajo en estos programas. Sus prácticas educativas se enmarcan en una fuerte impronta militante de lucha contra los anti-destinos, de búsqueda permanente de herramientas y recursos, de problematización constante de sus prácticas y espacios de trabajo, de un fuerte deseo de *cambiar algo*, de que *algo pase*, de *no quedarse con que no se puede hacer nada*.

Dicha impronta conduce a que el hecho de trabajar en estos espacios sea una elección consciente por parte de profesionales y educadores. Estos entienden que su trabajo puede tener una incidencia real y concreta en la construcción de un mundo más justo e igualitario.

Sin embargo, esta fuerza de cambio, que se visualiza en el territorio y en el trabajo cotidiano, no es del todo visible en las políticas que sostienen las propias propuestas. Si bien se reconoce un movimiento socio-político que busca comenzar a otorgarle visibilidad a esta población históricamente olvidada, aún queda mucho camino por recorrer. Estamos ante una propuesta para la cual no existe una formación específica, carente de recursos y, al mismo tiempo, eventualmente desconocida.

Gentili (2011) advierte que los gobiernos de corte progresista han facilitado el desarrollo de una educación más democrática, pero que mientras sigan existiendo espacios educativos con estas características estaremos ante un sistema escolar excluyente y reproductor de desigualdades. Aceptar esto último, después de todos los avances que hemos logrado, es reconocer una falla dolorosa y entristecedora. Por eso considero que esta propuesta se invisibiliza y se desdibuja, lo cual dificulta la conceptualización del sujeto adulto; esto se materializa en el espacio a través de las tensiones y conflictos que se hacen presentes.

Los educadores que trabajan en VF llevan adelante un trabajo discursivo permanente para que los aleje de una posición escolarizante y coloque al participante en un lugar de sujeto adulto de la educación. No obstante, la escasa visibilidad de dicho sujeto, tanto en las políticas como en la teoría, sumada a la falta de formación específica a la que se hacía referencia, genera que las propuestas pedagógicas no puedan despegarse totalmente de esa visión más escolar.

Si bien ese conflicto permanente que se presenta entre el uso de un lenguaje y materiales adultos y, al mismo tiempo, la utilización de estrategias pedagógicas de tipo tradicional, se evidencia una dificultad por parte de los profesionales. Son ellos quienes, sin embargo, le otorgan a los participantes la visibilidad que muchas veces la política no les da. De esta manera, podemos decir que hay una intención por parte de los educadores de entender las singularidades de ese sujeto adulto de la educación, sus necesidades y formas particulares de aprendizaje y, por tanto, de buscar nuevas maneras de hacer con el otro; de concebir sus prácticas como una tarea artesanal y flexible que debe estar pensada en función del otro y en la cual no existen recetas preestablecidas.

En relación a esto último, Fortalecimiento Educativo adquiere una importancia particular dentro del espacio, ya que coloca elementos que permiten pensar al sujeto adulto de la

educación desde una perspectiva integral. Esto hace posible una concepción más social y más política del espacio y de lo educativo. La incorporación de otras disciplinas dentro del trabajo permite flexibilizar aún más las prácticas y ampliar la mirada sobre los participantes. Esto se valora como altamente positivo, aunque en determinados momentos se dificulta el trabajo en conjunto; perdiendo la potencialidad que dicho trabajo interdisciplinario tendría para la propuesta.

En lo que respecta a los procesos de producción y reproducción social, resulta importante remarcar que estos no son procesos aislados, sino en permanente convivencia. Se reproduce la falsa idea de que en determinados lugares y con determinadas personas lo mínimo alcanza, de que el maestro es la figura central en los procesos educativos y que, algunas veces, se reproducen también las formas rígidas y tradicionales de hacer educación. Sin embargo, existen elementos que buscan la transformación permanente: los educadores que problematizan sus prácticas; un programa que comprende la importancia de pensar lo educativo en términos integrales; la búsqueda de que la institución educativa se acerque a la comunidad, que piense lo territorial y que potencie la construcción de ciudadanía. Pero, sobre todo, lo más transformador es el hecho de que el espacio esté sostenido por educadores que miren al otro y lo reconozcan como un sujeto de derecho con posibilidades de transformar sus condiciones de vida —no solo porque pueda culminar la educación primaria, sino porque, al ser parte de un espacio y ser mirado desde el lugar de la posibilidad, cambia subjetivamente-. Situados en este lugar es imposible que una propuesta como esta no cambie algo, no transforme algo. Siempre que haya un otro que otorgue una mirada diferente, que sostenga, habilite y ofrezca un lugar distinto, algo cambia y se mueve

Por lo expuesto, colocar este programa en un lugar estático dentro del panorama educativo no se entiende correcto. Los *apellidos de la educación* que fueron surgiendo en este trabajo no logran contemplar las singularidades que tiene la propuesta. Se entiende que es parte de la educación formal, pero con elementos de la educación no formal, que, al mismo tiempo, trasciende lo extraescolar y que posee claros elementos que la hacen una oferta alternativa. Es por esto que resulta importante elaborar nuevos conceptos que den cuenta de dicha complejidad y permitan cuestionar los propios marcos conceptuales, estáticos y, en muchos casos, rígidos.

En ese sentido, parece atinado pensar esta propuesta como parte de una educación *rizomática*; donde estén contempladas las conexiones con otras ofertas educativas y los múltiples nexos que ella alberga en su interior. Pensar lo educativo en términos rizomáticos es

asumir las ramificaciones, los crecimientos indefinidos; es entender que todo está y debe estar conectado para que funcione y continúe desarrollándose. En un rizoma aparecen cortes permanentemente que dan lugar a nuevas ramificaciones y a nuevas posibilidades de conexión. De esta forma, es importante entender que las crisis educativas a lo largo de la historia y las crisis teóricas en cuanto a lo escolar no han hecho más que posibilitar el surgimiento de nuevas formas de enunciación que se instalan y vuelven a ramificarse, de alternativas pedagógicas necesarias para la subsistencia del propio sistema educativo.

Los rizomas no son calcables, son cartográficos. Siempre hay cosas que nacen y cosas que mueren. Intentar calcar un rizoma no supone construir algo nuevo, sino, por el contrario, reproducir algo viejo y sin sentido.

La educación de jóvenes y adultos y, más aún, el Programa de Fortalecimiento Educativo, se presentan como líneas de fuga surgidas de un sistema que se percibe agotado, pero siempre termina encontrando rupturas que dan lugar a algo nuevo y diferente.

Como profesionales, y como partes de este rizoma, tenemos la obligación de potenciar estas alternativas, estas líneas de fuga, para que construyan nuevas ramificaciones y no queden estancadas e invisibilizadas. Necesitamos continuar cartografiando lo educativo para encontrar nuevas formas de hacer y de estar que posibiliten la construcción de una educación más democrática y, sobre todo, más justa.

11. Referencias bibliográficas

- Abraham, A. (1986). *El enseñante es también una persona*. Gedisa.
- Alliaud, A. (2017). *La formación de los que enseñan*.
<https://www.researchgate.net/publication/261879142>.
- Alsina, E. (2017). Analfabetismo funcional y desvinculación educativa en educación media básica. *Intersecciones. Revista de Educación de Personas Jóvenes y Adultas*, (6), 21-25.
- Althusser, L. (2015). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México, Nuevo Sol S. A.
- ANEP (s.f, b). *Docente Tallerista*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSEJA/2021/instructivo/5%20-%20Docente%20Tallerista.pdf>
- ANEP. (1996). *Objetivos y metas cumplidos en el período julio 1996-junio 1997 y propuestas para 1998*. En Proyecto de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal. Montevideo: ANEP.
- ANEP. (2010). *Plan Nacional de Educación 2010-2030*. [Componente ANEP]. Aportes para su elaboración. Unesco-ANEP.
- ANEP. (2015). *Proyecto de presupuesto 2015-2019*, Tomo I.
<https://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances>
- ANEP. (s.f, a). *Maestros*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSEJA/2021/instructivo/4%20-%20Maestros.pdf>
- ANEP-CODICEN. (1995). *La reforma de la Educación. Exposiciones del CODICEN de la ANEP ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado de la República*. Documento 1. ANEP.
- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educación: ese acto político*. (pp. 173-183). Del Estante.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Ediciones Novedades Educativas.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Partido de la revolución democrática*.
- Arteaga, C. (2000). *Modernización agraria y construcción de identidades: identidad social, identidad laboral y proyectos de vida de temporeras/os frutícolas en Chile*. Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer. Flacso. Plaza y Valdés

- Barreiro, J. (1976). Educación y concienciación. En Freire, P. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Bonavitta, P. (2010). El pobre como amenaza en la posmodernidad. *Kairos: Revista de Temas Sociales*, (14), pp 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3702441>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998). *La reproducción*. Editorial Laia.
- Braslavasky, C. (1994). *La discriminación educativa en argentina*. Miño y Davila Editores.
- Brenes, A., Burgueño, M., Casas, A., Pérez, E., (comps). (s.f). *José Luis Rebellato, intelectual radical*. (pp 123-130) Extensión – Eppal – Nordan.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: Una realidad heterogénea*. Centro de Cooperación regional para la educación de Adultos de América Latina y el Caribe.
- Byung-Chul, H. (2013). *Topología de la violencia*. Titivillus. http://tiemposmodernos.weebly.com/uploads/6/3/1/3/6313332/topologia_de_la_violencia_-_byung-chul_han.pdf.
- Camors, J. (2009). Educación no formal: concepción que sustenta la política del MEC. En: *Aportes a las prácticas de educación no formal desde la investigación educativa* (pp. 129-142). Ministerio de Educación y Cultura.
- Campero, C. (2015). La formación de los educadores y de las educadoras de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica: aportes desde la investigación y la experiencia. *Revista Brasileira de estudios Pedagógicos*, 96(244): 501-521. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/371013586>.
- Castro, E., Peley, R. y Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), pp.591-595. ISSN 1315-9518. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2130/1/S9250755_es.pdf.
- CEPAL y UNESCO (1990). *Transformación productiva con equidad*. Nueva York: Sede Naciones Unidas.
- Cerredelo, J., y Massiotti, E. (2014). Articulación sociopedagógica: Programa Fortalecimiento Educativo. *Revista Intersecciones*, (4), 27-33. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/2029>.

- Charlot, B (2008). *La relación con el saber: Formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Trilce.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En Paquay, L., Altet, M., Perrenoud, P. *Formación profesional del maestro, estrategias y competencias*. (pp. 170-196).
- Comité Nacional de Articulación y Seguimiento de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. (2009). *Educación de personas Jóvenes y Adultas en el Uruguay, experiencias actuales, desafíos y perspectivas a futuro*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Contreras, J., Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J., Pérez de Lara, N. (Comps.). *Investigar la Experiencia Educativa*. (pp 22-86). Ediciones Morata.
- Coombs, P. (1985). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Santillana
- Cuesta, O. (2019). Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. *Revista interuniversitaria*, 31(1), 81-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.19011>.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Díaz, P. (2006). *Lo educativo y los obstáculos contextuales: ¿Un falso dilema o un problema político-pedagógico?* En Martinis, P. (Comp.). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Psicolibros Ltda (pp. 135-152).
- DSEJA. (2018). *Instructivos y formularios varios*. Montevideo: ANEP.
- Escobar, M. (1990). *Educación Alternativa, pedagogía y participación estudiantil*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, I. (2012). La dialógica freireana como condición de posibilidad para la toma de la palabra. En Fernández, I. (comp). *Sujetos y experiencias. Primer encuentro de Intercambio Pedagógico*. (pp 9-28). Universidad Nacional de Río Negro.
- Fernández, L. M. (1994). *Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Fierro, C., Fortoul, b. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós.
- Filloux, J. (2001). *Campo Pedagógico y Psicoanálisis*. Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Foucault, M. (2004). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1980). Cartas a una joven nación. Leer la realidad para aprender a leer y escribir. *Correo de la UNESCO*, 33(6), 27-30.
- Freire, P. (1999). *Política y Educación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Indignación*. Siglo XXI Editores.

- Frigerio, G. (2004). La (no) inexorable desigualdad. *Revista Ciudadanos*. 1-10.
- Frigerio, G. (2005). En la Cinta de Moebius. En: Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *Educación: ese acto político*. Del Estante.
- Frigotto, G. (1988). *La productividad de la escuela improductiva*. Cortez.
- Gatti, E. y Kachinovsky, A. (2005). *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender. Historias del aula universitaria*. Psicolibros.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores.
- Godinho, A. (2007). *O formal e o não-formal na trajetória formativa de educadoras de jovens e adultos na perspectiva da educação popular*. <https://anped.org.br/biblioteca/item/o-formal-e-o-nao-formal-na-trajetoria-formativa-de-educadoras-de-jovens-e-adultos-na>.
- Goffman, E. (2006). *Estigma, la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Gómez Sollano, M. y Corenstein (Coords.). (2013). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*.
- Gómez, E. (2005). Identidad docente: vida personal-vida profesional. *Dádic, Nueva Época*, (46), 10-13. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/2619>
- Gómez, M. y Corenstein, M. (2017). Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Dimensiones de análisis y categorías intermedias. En Gómez, M. y Corenstein, M. (Coords.). *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias*. (pp. 21-41). Universidad Nacional Autónoma de México
- Gómez, M., Hamui, L. y Corenstein, M. (2013). Huellas, recortes y nociones ordenadoras. En Gómez, M. y Corenstein, M. (Coords.). *Reconfiguración de lo Educativo en América Latina. Experiencias Pedagógicas Alternativas*. (pp. 33- 65). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la Cárcel*. Edición ERA.
- Grippio, L. Scavino, C. Arrúe, C. (2011) Aprendizaje y participación desde la perspectiva contextualista. En Ubal, M. Varón, X., Martinis, P. (Comps.) *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la Educación No Formal*. (pp.131-144). Psicolibros.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1999). *La escuela que queremos*. Amorrortu. <https://zonaescolar98.files.wordpress.com/2010/12/la-escuela-que-queremos.pdf>
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del Yo y Educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En Larrosa, J (Comp.) *Escuela Poder y Subjetivación*. Las Ediciones de La Piqueta.

- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en la educación. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps). *Experiencia y alteridad en la educación*. Homo Sapiens.
- Machín, F. (2010). La articulación y complementariedad entre la educación formal y la no formal. En Camors, J., Dambrauskas, A., Denis, M. (Eds.). *Enfoques. Revista de Educación no Formal*, 1(1), 57-60.
- Machín, F. (2014). La educación de personas jóvenes y adultas en la ANEP. *Revista Intersecciones*, (4), 9-14.
- Mancebo, E., y Méndez, N. (2012). La exclusión educativa en los países del Cono Sur: Aproximación conceptual y dimensionamiento. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(30), 117-138.
- Martínez, A. (2013). Prólogo. Un recorrido de la obra a través de su proceso de construcción. En Gómez, M. y Corenstein, M. (Coords.). *Reconfiguración de lo Educativo en América Latina. Experiencias Pedagógicas Alternativas*. (pp. 7- 29). Universidad Nacional Autónoma de México
- Martinis, P. (2006). Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. En: Martinis, P. (Comp.) *Pensar la escuela más allá del contexto*. (pp.259-270). Psicolibros.
- Martinis, P. (2010). La educación más allá de la escuela y su vínculo con situaciones de pobreza. *Políticas Educativas*, 4(1), 71-84.
- Martinis, P. (2011a). Hacia la ampliación del concepto de educación o cómo volver a pensar la educación en términos universales. En: Martinis, P; Ubal, M. Varón, X. (Comps) *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la Educación No Formal*. (pp. 145-159) Montevideo: Psicolibros.
- Martinis, P. (2011b). Articulación de ofertas educativas en ámbitos de educación formal y no formal. *Enfoques. Revista de Educación No Formal*, (2), 55-62. Ministerio de Educación y Cultura.
- Martinis, P. (2016). Aproximación a los usos del significante «inclusión educativa» en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005-2015). En Martignoni, L. y Zelaya, M. (Organizadoras.). *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación*. Biblos.
- Marx, K. (2012). *El capital*. Akal.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Laertes S.A.

- Minnicelli, M y Zelmanovich, P. (2012). Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica. *Propuesta educativa*, 1(37). 39-50.
- Minnicelli, M. (2013). Ceremonias Mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo. Homo Sapiens.
- Naciones Unidas. (1990). *Transformación productiva con equidad*. Cepal. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/2102>
- Naciones Unidas. (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Cepal-Unesco.
- Núñez, V. (2003a). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir. *Revista Iberoamericana de educación*. 33, pp 17-35. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie33a01.htm>
- Núñez, V. (2003b). El vínculo educativo. En Tizio, H. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, (19-47). Gedisa.
- Núñez, V. (2014). Pedagogía social, la perspectiva de Violeta Nuñez/Entrevistado por Marcela Sosa. *Cuadernos de educación*, XII(12), 1-24. ISSN 2344-9152
- Núñez, V. (2017). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/aportesbibliograficos/docu-mentosdescarga/anexo1.pdf>
- OEI. (1993). *Educación de adultos*. www.oei.es.
- Orozco, B. (2013). La categoría alternativa como elemento analizador del discurso pedagógico contemporáneo. En Gómez, M. y Corenstein, M. (Coords.). *Reconfiguración de lo Educativo en América Latina. Experiencias Pedagógicas Alternativas* (pp. 555- 580). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Palacios, J. (1978). La cuestión Escolar. Críticas y alternativa. Editorial LAIA
- Pérez, S. (2009). *Modelo Andragógico. Fundamentos*. Universidad del Valle de México.
- Piriz, S. (2007). Educación de jóvenes y adultos: Derecho a la Educación y Plan de equidad. Ministerio de Educación y Cultura.
- Presidencia de la República (Uruguay). (2006). *Resolución sobre la creación del Ministerio de Desarrollo Social*. <http://guiaderecursos.mides.gub.uy/innovaportal/file/4083/1/estructura-del-mides.pdf>

- Puiggrós, A. (1983). *Proyecto Político y Educación en América Latina. Polémicas y tendencias en el origen de la educación Popular* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna.
- Puiggrós, A. (1998). Alternativas Educativas. Hacia la pluralización del sujeto. *Cuadernos de Marcha*, III(24), 11-16.
- Puiggrós, A. (2017). La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y Perspectivas. *Praxis*, 20(3), 61-62.
- Puiggrós, A. y Gómez, (1992). *Alternativas pedagógicas, sujetas y prospectivas de la educación latinoamericana*. México, Unam.
- Ranciére, J. (2013). El maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Editorial Laertes.
- Rebellato, J. (1988). Educación popular y cultura popular. En Brenes, A., Burgueño, M., Casas, A., Pérez, E., (comps). *José Luis Rebellato, intelectual radical*. (pp 43-65). Extensión – Eppal Nordan.
- Rebellato, J. (1998). Paulo Freire: educación y proyecto ético-político de transformación. En Robinson, K. (2015) *Escuelas Creativas. La Revolución que está transformando la educación*. Grijalbo
- Rodríguez, L., Abritta, A., Fernández, M., Marengo, R. y Zysman, A.. (2013). Educación popular y alternativas en Argentina. En Gómez, M. y Corenstein, M. (Comps). *Reconfiguración de lo Educativo en América Latina. Experiencias Pedagógicas Alternativas* (pp. 7- 29). Universidad Nacional Autónoma de México
- Ruiz, M. (2015). Conferencia Inaugural Actividades académicas 2015. Entre educaciones, los sujetos. Facultad de Psicología, Udelar.
- Santos, L. (2006). La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a la «Escuela de Contexto». En Martinis. (Comp). *Pensar la escuela más allá del contexto*. (pp 83-99). Psicolibros Waslala.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes Fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso/Ciesas.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

- Sirvent, M., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., y Lomagno. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Skliar, C. (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3 (2), 1-12. <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>.
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar juntos. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 101-111.
- Skliar, C. (2018). *Comunicación radial*. <https://ar.radiocut.fm/audiocut/carlos-skliar-por-que-me-dedique-a-la-educacion-1/>
- Skliar, C. y Telléz, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc.
- Soler, M. (2014). Educación, resistencia y esperanza. Clacso.
- Stake, R. (2010). Investigación con estudio de caso. Morata.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.
- Tipoldi, Y. (2016). Andragogía: Enseñanza y aprendizaje de adultos con identidad propia. *Intersecciones. Revista de Educación de Personas Jóvenes y Adultas*, (5), 15-18 <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/2029>
- Torres Carrillo, A. (2011). Educación popular, trayectoria y actualidad: UBV.
- Torres, R. (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Unesco.
- Trilla, J. (2009). La Educación No Formal. En Educación No Formal. Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación Educativa. (pp. 99-128). Ministerio de Educación y Cultura.
- Trilla, J. (2013). La educación No Forma. En Ministerio de Educación y Cultura. (Ed). *Educación no formal: lugar de conocimientos. Selección de textos*. (pp- 27-50).
- Ubal, M. (2006). La falacia de la imposibilidad de educar. En: Martinis, P. (Comp.). *Pensar la escuela más allá del contexto*. (pp.123-134) Psicolibros Waslala.
- Unesco. (1985). Informe final. IV. Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Unesco.
- Unesco. (1997). *Informe Final. V Conferencia Internacional de Jóvenes y Adultos*. Unesco.
- Uruguay, Poder Legislativo. (2009). *Ley General de Educación* N.º 18.437. <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

- Valdez, S. (2014). Centros de educación de adultos: nuevas configuraciones para incorporar. *Revista Intersecciones*,(4), 55-61.
- Valdez, S. (2017). Perspectivas extraescolares en Uruguay y Argentina. Construcciones del sujeto y fortalecimiento de la democracia. [Tesis de Maestría] Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Ximenez, S. (s.f). *Dictionarium manuale Latino- Hispanum*. Editio Tertia
- Zaccagnini, M. (s.f). *Configuraciones del sujeto pedagógico contemporáneo: Intersecciones, tensiones y fracturas, entre la epistemología de las prácticas educativas escolares y la realidad social*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Zucchetti, D., Pérez Gonçalves, E., Pires, M. (2019). Educação não escolar. Estratégias pedagógicas alternativas. *Revista Práxis*, 16(1), 272-288. <https://doi.org/10.25112/rpr.v1i0.1716>.

12. Anexos

PAUTA DE ENTREVISTA

Caracterización de su trabajo

- ¿Cómo fue que comenzaste a trabajar en educación para jóvenes y adultos?
- ¿Cuánto tiempo hace que trabajas en educación de jóvenes y adultos?
- ¿Por qué decidiste trabajar en este programa?
- ¿Qué herramientas te brindó tu formación para el trabajo en este tipo de programas?
- ¿Cuáles sentís que faltan/faltaron a la hora de desarrollar tu práctica educativa en estos espacios?
- ¿Qué sentido le das a la experiencia de ser maestra en la educación de jóvenes y adultos?

Sobre el sentido de sus prácticas

- ¿Cómo definirías tus prácticas educativas? ¿Cómo las pensás? ¿Qué tenés en cuenta para pensar tu práctica?
- ¿Qué aspectos pedagógicos, personales pones en juego en tu hacer?
- ¿Cuál crees que es el aporte que le das a los participantes?
- ¿Qué significa para vos ser maestra/tallerista/operadora de jóvenes y adultos?
- ¿Qué significa para vos Villa Centauro? ¿Cómo lo definirías?

Sobre los participantes

- ¿Qué me podés decir de los participantes que llegan a este tipo de programas? ¿Qué características tienen? ¿Cómo los definirías?
- ¿Qué crees que vienen a buscar? ¿Qué esperas de ellos?
- ¿Te parece que estos estudiantes te interpelan para generar otras prácticas de enseñanza? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- En estos años de trabajo, ¿La tarea con jóvenes y adultos ha aportado algo a tu formación como maestra? ¿De qué manera?

Sobre FORTA

¿Qué cosas crees que aporta FORTA a los jóvenes y adultos que asisten al espacio?

¿Cuáles son los elementos novedosos que tiene este programa?

¿Cómo visualizas la cogestión entre Mides y DSEJA?

¿Cómo entendés el trabajo junto con los demás actores? ¿Qué aporta?

Pauta de observación

1) Relación docente-participante

¿Cómo se refiere el docente a los participantes?

- Se refiere a ellos con cercanía o con distancia.
- ¿Cómo dialoga con los participantes?
- Incita a la participación.
- Retroalimenta positivamente ante la participación.

2) Relación Participantes- educadores

¿Cómo se refieren los participantes a los educadores?

- Participan los estudiantes activamente.
- Cómo reaccionan frente a las correcciones o a los aciertos

3) Relación con los contenidos educativos

¿Presentan planificación? ¿Se adapta al acontecer del aula?

¿Cómo son los contenidos que trabajan y sus formas para transmitirlos?

¿Instrumentos que utiliza el docente para presentar los contenidos?

¿Utiliza instrumentos creativos para presentar los contenidos?

Relaciona los contenidos educativos con elementos de la vida cotidiana y con la historia de cada participante. ¿Cómo? Retoma sus ejemplos.

Pone a discusión de los estudiantes los contenidos.

¿Qué otros temas se hablan? (Hablan sobre su vida, sus problemas, sus conflictos interpersonales).

¿Qué lugar les dan a estos temas?

4) Relación de los estudiantes con los contenidos educativos

Hacen preguntas sobre los temas presentados.

¿Cómo intervienen los participantes?

5) *Relación maestra-operador social-talleristas*

Trabajan en conjunto, ¿cómo?

Hay planificación conjunta.

¿De qué forma se dirigen entre ellos?