

Trayecto de Formación “Pilares de la educación de Jóvenes y Adultos/as”

Apunte de trabajo N° 3: Educación entre adultos/as

**Documento de trabajo para la construcción
del Diseño Curricular de la
Modalidad Jóvenes y Adultos/as - Río Negro**

Elaborado por la Comisión mixta de escritura curricular:

Jessica **Contrera**

Alejandro **Montero**

Ezequiel **Sarobe**

Alicia **Schiuma**

Apunte 3

Educación entre Adultos/as

*"Todo pensamiento es arraigado, se da en el suelo, se piensa desde el lugar.
Es imposible pensar la cultura sin suelo."*

Geocultura del Hombre Americano.

Rodolfo Kusch

En este Apunte comenzaremos con una breve mirada acerca de la sociedad rionegrina y el enfoque que tenemos de la Educación de Jóvenes y Adultos/as en este contexto. Luego, pasamos a definir qué entendemos por EDJA, deteniéndonos en una descripción -que no pretende ni ser exhaustiva ni abordar la complejidad que amerita- acerca de la heterogeneidad de nuestros/as estudiantes. Finalmente, planteamos lo que entendemos, constituye nuestro pilar o anclaje pedagógico: "La Educación Entre Adultos/as". Si bien éste es uno de los rasgos salientes de la corriente de Educación Popular, creemos necesario centrarnos en él para luego, en el Apunte 4, profundizar en su fundamentación a la luz de una posible pedagogía para la Modalidad.

Esperamos que este recorrido oriente la lectura y las sugerencias que les parezca oportuno realizarnos a pilaresjya@gmail.com.

Consideraciones acerca de la sociedad y la educación

La **sociedad**, siguiendo a Santos (2003),¹ está constituida por las relaciones que se establecen entre los sujetos, enmarcados en una realidad social contextualizada en tiempo y espacio. Esas relaciones sociales se dan en espacios estructurales, definidos como contextos de acción en los que los sujetos se vinculan de acuerdo a las reglas propias de dichos espacios. Los vínculos que allí se construyen, se producen sobre la base de las diferencias propias de cada sujeto, caracterizadas por el lugar, el momento en el que vive y la cultura de la cual forman parte, aspectos que intervienen en la construcción de las subjetividades: las formas de pensar-nos, hacer-nos, sentir-nos que

¹ Santos, B. de Sousa (2003) Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia.

tenemos como seres sociales. Desde aquí, comprendemos y explicamos la realidad social, configurada como una totalidad compleja, **conflictiva** y vinculada a los procesos históricos.

En la actualidad, la **sociedad** rionegrina está atravesada por lo que algunos autores llaman "Neoextractivismo". Esta categoría define a un modelo de desarrollo basado, por un lado, en la sobreexplotación de **La Naturaleza**. Por otro lado, en la incorporación de territorios antes ignorados por "poco productivos" para su explotación, generalmente estructurada como economía de enclave (Svampa. 2019). **Estos bienes comunes** cada vez más escasos, son en su mayoría no renovables. Su sobreexplotación, en manos de empresas transnacionales, fundamentalmente dada en América del Sur, genera un mega impacto ambiental global que en la actualidad es difícil de revertir, sólo posible de frenar. En este marco es que se produce, por un lado, la extracción de lo que Souza Silva (2012) denomina "recursos"² (p.488) no renovables como el petróleo y minerales, el espurio manejo del agua y el acceso no siempre tan libre a las costas y, por el otro, la explotación frutícola y pesquera, la inmobiliaria y turística, todos con el consecuente impacto ambiental.

El deterioro ambiental, el adueñamiento y la explotación de los cuerpos en el que el neoextractivismo sienta sus bases, y en especial la economía de enclave, inciden directamente en los sectores sociales más vulnerables³. Y son los/as estudiantes que habitan la EDJA rionegrina, quienes sufren la mayor vulnerabilidad que produce el sistema. Quizás resulte pertinente reeditar la discusión sobre modos de producción desarrollistas y aquellos pensados desde las bases marxistas (Véase Gudynas. 2016)⁴. Desde una mirada necesariamente intercultural, lo que para el capitalismo son recursos pasibles de ser extraídos indiscriminadamente, para otras cosmovisiones allí se condensan fuerzas necesarias para que exista la Vida.

Además del saqueo de los **bienes comunes de la naturaleza** por parte del poder colonizador, es importante definir el proceso de extractivismo

² Nos referimos a los bienes naturales como una crítica a los llamados recursos naturales que desde la colonialidad de la naturaleza que el ser humano la separa como un objeto a conquistar para su progreso, sin tener en cuenta que el ser humano es producto de esa naturaleza que lo contiene. Esos bienes son comunes a todos y todas porque conforman el todo en el cual vivimos (José De Souza Silva 2012).

³ Se da una situación paradójica: por un lado, se promete empleo estable y bien remunerado y por otro, se habilitan circuitos de mayor violencia, trata y narcotráfico con un empleo sumamente precarizado. Véase Svampa op cit.

⁴ Gudynas, E. 2016. Modos de apropiación de la Naturaleza y modos de producción. *Publicado en Actual Marx – Intervenciones N°. 20, primer semestre 2016.*

<https://extractivismo.com/2016/11/modos-de-apropiacion-de-la-naturaleza-y-modos-de-produccion/>

epistémico en el que, al igual que el extractivismo económico, la cultura occidental hegemónica se apropia de las ideas y conocimientos producidos por las culturas "subalternas". Son las empresas transnacionales, a través de científicos cooptados por el sistema, las que quitan a estos conocimientos el valor político y su significatividad, sacándolos del contexto en el que se produjeron y apropiándose de las autorías originales. De esta manera, se les confieren nuevos sentidos de acuerdo con los intereses de mercado, consolidando el capital simbólico del conocimiento hegemónico. Siguiendo a Grosfoguel (2016), ambos "extractivismos" refieren a una actitud de **cosificación** y destrucción producida por la civilización «capitalista/colonial» en nuestra subjetividad y en las relaciones de poder. Este proceso de adueñamiento de los saberes y conocimientos también lo podemos leer en la producción de los **saberes escolares**, ya que estos hallan su legitimación en el saber científico hegemónico usa-eurocéntrico.

Entendemos que pensar un **Diseño curricular** atendiendo los principios de la Educación Popular implica no pasar por alto que la situación de pandemia que estamos transitando ha puesto en evidencia las consecuencias del deterioro ambiental y la profundización de la desigualdad social. En este sentido, hay coincidencia en afirmar que a través de los saberes producidos, la conciencia ecológica, el legado de valores más auténticos, la construcción de saberes con y desde nuestras culturas, nos afianzan en la perspectiva del Buen Vivir / Kume Felen, para instalar conciencia de que otras pautas civilizatorias son posibles. Pensar una educación emancipatoria y liberadora, desde una mirada pluridimensional e intercultural, implica liberarse de sujeciones a un mundo que expropia y mercantiliza la vida.⁵

Si bien a esta altura podemos plantearnos si la educación puede generar cambios en la sociedad, creemos que no hay transformación posible sin que ésta intervenga. Desde el punto de vista antropológico social, la educación es el proceso de transmisión, consolidación, creación y recreación de culturas diversas, en tanto son producto de lógicas distintas de conquista y dominación a partir de las cuales "...las culturas van rompiendo sus límites por las perspectivas de otras culturas", por lo que "...se reubican, se renuevan, se revitalizan (pero) por interacción con las demás". Y es entonces cuando "se aprende a pensar de nuevo...". Betancourt (2004).⁶

⁵ Boron, A. Entrevista Atilio Boron: orden económico renovado y un creciente rol del Estado postpandemia. Youtube. 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=WhOhlwV4XwU> 3:19 a


⁶ Betancourt, R. Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad. 2004. Passim. págs. 63 a 65.

Las especificidades de la Educación entre adultos/as

Precisamente, la educación popular, para jóvenes y adultos, se inscribe, desde sus mismos orígenes, en los procesos históricos que la enmarcaron y la enmarcan a través de objetivos bien definidos de confrontación con el modelo de sociedad capitalista, llevando adelante alternativas curriculares emancipadoras y liberadoras, confrontando con un objetivo 'civilizador' que reproduce la desigualdad de clase, género, etnia y cultura.

La Educación de adultos/as, entonces, no se define tanto por su rango etario sino por **su condición de "excluido pedagógico"**, como afirma Lidia Rodríguez (1996) en tanto el/la estudiante es expulsado, por diversas razones, de la escuela moderna monocultural y exclusora. Esta situación lo/la desplaza hacia un lugar muy secundario en la participación como ciudadano/a activo/a tanto en el mundo del trabajo como en su rol político y económico. Si bien se ha alcanzado una importante extensión de la educación obligatoria a amplios sectores antes excluidos del circuito educativo, hoy el foco está puesto en una "inclusión excluyente" en la medida en que la baja intensidad de las escolaridades inciden en las posibilidades de integración activa en la sociedad. Como sujeto social, se lo marca en torno a "la carencia" de cierto grado de desempeño y destreza en la escritura y habilidades intelectuales básicas. La escuela moderna valida la cultura hegemónica eurocéntrica y letrada, relegando las culturas cuyas cosmovisiones privilegian la oralidad, al tiempo que excluye a quienes no logran integrarse en sus filas.

La mayoría de los/as **jóvenes** que asisten a la EDJA han transitado por la escuela primaria y/o secundaria común, con diversos grados de compromiso estudiantil. Con frecuencia, han abandonado la escolaridad "común" por actividades laborales no formales, tareas domésticas y/o razones económicas, sociales y familiares. No están ausentes razones que gravitan en torno a lo pedagógico y a dificultades de dinámica institucional para hospedarlos. Son aquellos/as a quienes hoy se les dificulta sostener la escolaridad en la Modalidad, debido a los compromisos económicos y familiares que deben asumir. Las situaciones de vida postergan la escolaridad primaria o secundaria ya que estas, frecuentemente, se disputan espacio con otras responsabilidades. Las experiencias de vida, en condiciones de vulnerabilidad social, también los/as llevan a forjar otras identidades más propias de la adultez, por lo que tampoco se sienten identificados en la cultura escolar para niños/as o adolescentes.




Si bien estos casos constituyen una **minoría** en el nivel secundario se observa, también, una particularidad: la asistencia de estudiantes rionegrinos que, perteneciendo a sectores urbanos acomodados, resisten el proyecto civilizador disciplinador de la escuela, pese a que la Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN) ha puesto en práctica importantes innovaciones pedagógicas. Son aquellos/as que eligen estudiar en las escuelas secundarias nocturnas para poder dedicar su tiempo “diurno” a otros proyectos personales (participación partidaria, ongs, movimientos sociales, cursos de su interés generalmente ligados al mundo de las artes, independencia a través de trabajos de medio tiempo y otros). Esta particularidad se observa en zonas urbanas de mejores condiciones económicas pero es interesante tenerla presente en la caracterización de los estudiantes como una variación que puede ofrecer interesantes perspectivas de investigación.

Son las **mujeres** las que siguen predominando, numéricamente, en las aulas de la EDJA. Muchas de ellas, en su condición de madres jóvenes, reproducen mandatos de género que refuerzan y profundizan su situación de vulnerabilidad social. La maternidad, frecuentemente, es elegida para salir de la opresión parental pero suelen reproducir el mandato patriarcal que dificulta compatibilizar la crianza con la provisión del sustento, lo que las deja en condiciones aún más vulnerables⁷. Otras, que ya han vivido la experiencia de la crianza, transitan la escuela desde posturas que defienden la igualdad de género y buscan concientizar sobre esta problemática, desde la experiencia, el debate y la toma de la palabra.

La escuela se convierte, así, en una oportunidad para la construcción de **identidades** desde las experiencias y la voz, colaborando en desnaturalizar posiciones de privilegio y delimitaciones binarias que excluyen otras opciones de género y refuerzan la posición de la mujer y lo femenino en el ámbito doméstico mientras que el varón y lo masculino queda ubicado en el público. En este sentido, Alonso y Díaz (2002)⁸, interpretan que en las aulas se dan importantes espacios donde la complejidad de las relaciones sociales evidencian también “la ubicación en determinada clase social y ocupación socio económica, ...la pertenencia étnico cultural y el lugar que se ocupa en la jerarquía sexual y generacional” (Pág. 94), no existiendo en estas reflexiones estudiantiles, un correlato necesario entre capitalismo y patriarcado. Entendemos que también los centros infantiles que funcionan en algunos

⁷ Aienso, G. otras. 2014. Trayectorias y anticipaciones futuro de jóvenes adultos/as socialmente vulnerables.

⁸ Alonso, G.; Díaz, R. 2002. Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres.




establecimientos de nivel secundario, no solo facilitan la continuidad de estudios de las/os adultas/os con niños a cargo, sino que allí se acompañan construcciones identitarias desde las infancias y en familia.

La población **masculina** que asiste a las escuelas de EDJA, en número, es visiblemente menor. Representaciones de masculinidad basadas en el mandato de la provisión del sustento y protección del hogar, inciden en la continuidad de los estudios. Los trabajos temporarios, con contratos flexibles, en condiciones muy precarizadas y largos períodos de sub o desocupación limitan las posibilidades de cumplir la meta de escolaridad obligatoria, sumando desaliento en cada alejamiento de la escuela. Hay evidencia de que cuando el trabajo y el ingreso económico con salarios mínimos⁹ son estables, las condiciones para estudiar se ven favorecidas. A su vez y tal como sucede con las mujeres, la deconstrucción de una masculinidad en relación con otros grupos sociales favorece la mirada crítica hacia el rol masculino que entrelaza la explotación capitalista con una estructura jerarquizada de género que le es funcional. (Palermo, H. 2015)

En relación a la **masculinidad**, los estudiantes que entran en las EDJA estigmatizados como “disruptores” de los espacios escolares infantiles o adolescentes y/o como “en conflicto con la ley”, según Kessler (2019), suelen responder a un rol masculino caracterizado por ser quien provee el sustento, la fuerza y el riesgo. Sin embargo, en contextos escolares de personas adultas y a medida en que las experiencias suman riesgo y costos cada vez más altos, es frecuente observar cambios hacia estas rupturas con el orden escolar y social dados, muy particularmente, por la convivencia intergeneracional entre pares. Para este sociólogo, contrariamente a una idea determinista que suele estar arraigada en el imaginario docente, el joven no inicia, necesariamente, una escala ascendente hacia la delincuencia “profesional”. Si bien la escuela no parece incidir en la decisión de abandonar el mundo del delito, sí ofrece otras redes sociales y expectativas de vida que favorecen su salida. Las normas “adultas” de las instituciones y la “educación entre adultos/as”, en los más jóvenes, construyen lazos distintos de la escuela destinada a niños/as y adolescentes, que favorecen una integración al ambiente escolar y a la sociedad, lazos que propicien la necesidad de no rotular identificaciones, tal como lo explica Perla Zelmanovich. (Zelmanovich, P. 2009)

⁹ Entendemos por salario mínimo, al salario mínimo vital y móvil que marca el Gobierno central en acuerdo con los distintos actores sociales.




La presencia de **adultos/as mayores**, en ambos niveles educativos, instalan un debate acerca de qué y para qué enseñar, que suele estar teñido de asistencialismo y victimización. Pero poco se reflexiona acerca de este grupo, cada vez más numeroso en nuestras sociedades y que necesita de una mayor visibilización en las políticas educativas provinciales, relacionada al derecho a la educación que los/as asiste y a la presencia, cada vez más activa, que tienen en nuestra provincia.

Es así que la mayor expectativa de vida, los avances en la calidad de vida, nos muestran un colectivo cada vez más presente en las escuelas y con características específicas para aprender. Entre ellas, destacamos la particular forma de aprehender el conocimiento y que algunos estudiosos han dado en llamar “pensamiento cognitivo postformal”. Este se caracteriza por una particular síntesis que integra lo cognitivo, las emociones y las experiencias de vida, relacionándose empáticamente con el material escolar. En este ciclo vital, el aprender se constituye así como una oportunidad de trabajar la identidad en una etapa de vida caracterizada por cambios permanentes y significativos en su modo de ser y relacionarse. Es así que la escuela constituye una oportunidad, por un lado, de ejercer un derecho que generacional, cultural y socialmente les ha sido vedado, pero por otro, promueve “...la sabiduría como un recurso cognitivo que favorece el reposicionamiento del sujeto en las relaciones sociales y la reelaboración de su identidad” (Yuni-Urbano. 2005)¹⁰

En la EDJA las personas en situación de **discapacidad**¹¹ incrementan su presencia en las aulas en las que conviven diferencias generacionales junto con comunidades de diversa filiación cultural (migrantes, pueblos originarios, entre otros). Ellos nos interpelan como Modalidad en relación, básicamente, a **dos** tensiones: su potencial como sujetos “educables” y la capacidad de la EDJA para responder a dicho potencial a través de configuraciones de apoyo interinstitucionales. Los logros alcanzados en instituciones especialmente dedicadas al trabajo con la discapacidad generan confianza en que éstos se podrán sostener o potenciar con la continuidad de estudios primarios y secundarios. Ellos nos interpelan en relación a las condiciones de enseñanza que se construyen hacia el interior de las aulas y en la institución, convocándonos a reflexionar acerca de las barreras que en muchas ocasiones se

¹⁰ Para los autores, la sabiduría del adulto mayor reside en la particular síntesis existencial que enlaza emociones y experiencias de vida con el conocimiento formal o no formal.

¹¹ Nos referimos a la discapacidad tal como lo define la OMS aunque es interesante debatir sus afirmaciones tal como lo hacen De los Ríos-Sosa-Perez Ramirez en “Ideología de la normalidad: un concepto para comprender la discapacidad desde América Latina”. 2019 Clacso.



generan en y desde el contexto. Enmarcados en el Modelo Social de la Discapacidad, concebimos que estas se construyen social y culturalmente y que suelen reproducirse en las instituciones por las que transitamos, naturalizando formas de enseñar, que, en no pocas ocasiones, ubican en el/la estudiante las dificultades.

Estas políticas han favorecido la visibilización de la discapacidad hacia el interior de la EDJA, lo que se ha concretado en la incorporación de otras figuras de acompañamiento escolar con Ed. Especial, con las que antes esta Modalidad no contaba. Estas se incluyen a las trayectorias socio-educativas y escolares favoreciendo la articulación interniveles.

Sin embargo, se mantiene vigente una mirada teñida de asistencialismo, deficiencia y carencia en torno a la **discapacidad**, que no difiere de la que se ve en la diferencia étnica y de género, ya que el hilo común es la cuestión biológica como rehabilitación y tratamiento, para acercarlos al parámetro preestablecido como normalidad. Esta carencia se traduce en una mirada "infantilizada" de los estudiantes y en un reclamo constante de "diagnósticos médicos", que limitan sus potencialidades y profundiza su dependencia. Si bien hay consenso en que el **modelo social** de la discapacidad¹² ha conseguido logros importantes, es cierto que hay fuertes resistencias por parte de los docentes a trabajar con ella basadas en discursos vinculados a la concepción médica / rehabilitatoria de la discapacidad. Es frecuente escuchar que los estudiantes perciben la discriminación en el trato y en el trabajo pedagógico, en las posibilidades de participación en sus trayectorias de adecuación y trabajo institucional, lo que potencia su asilamiento y soledad, limitando su autonomía y autodeterminación.¹³

Es frecuente encontrar que los/as estudiantes que han **migrado** a la ciudad, tanto quienes pertenecen a pueblos originarios como los/as adultos/as mayores y jóvenes víctimas de sociedades patriarcales, suelen tener una baja autoestima y confianza en sí mismos. Son portadores/as de representaciones hacia lo escolar, que obstaculizan su reingreso, producto de experiencias negativas en su paso por la escuela. En general, estas experiencias se

¹² Nos referimos a **modelo social** en el ámbito de la **discapacidad que** propone que las barreras, actitudes negativas y la exclusión por parte de la sociedad (voluntaria o involuntariamente), son los factores últimos que definen una **discapacidad** en cada sociedad concreta. Palacios 2008.

¹³ Entendemos la discapacidad como categoría que identifica a una minoría oprimida. Desde una perspectiva interseccional (Véase pág. 14), interesa vincularla a las opresiones por identidades de género, pertenencia étnica, cultural y otras cuya visibilización es posible a partir de la identificación del capitalismo colonizador patriarcal.

complementan con vínculos de opresión patriarcal, racial, género y posición social.

En las zonas **rurales**, a su vez, asistimos a un proceso continuo de **traslado de las madres con sus hijos en edad** escolar y/o familias, hacia los parajes o ciudades, en busca de oportunidades de educación y de supervivencia menos dura. Esto produce un incremento del desarraigo, el abandono de las tareas agropecuarias y un proceso de masculinización y envejecimiento de la población, tal como lo muestra Gallardo (2021) cuando investiga los procesos de intervención del Estado en la Línea Sur. En este contexto, para quienes acceden a realizar sus estudios en las ciudades, el desarraigo permea con frecuencia las trayectorias escolares añadiendo situaciones emocionales poco propicias para el aprendizaje, las que se ven profundizadas por las discontinuidades e inestabilidades propias de la supervivencia en las urbes.¹⁴

Si bien la cobertura de matrícula en las **zonas rurales** se ha extendido para garantizar el derecho a la educación, persiste la necesidad de mayor presencia de políticas sociales y educativas que lleguen a quienes no logran acceder a los centros educativos, ampliando así la oferta en un contexto de por sí difícil. En este sentido, pensamos en políticas que **generen motivación** y trabajo con los intereses de los potenciales estudiantes complementando con aquellas que responden a demandas puntuales que visibilizan a algunos sujetos e invisibilizan a otros (tanto individuales como colectivos). Para salir al encuentro de esta matrícula potencial, es fundamental articular entre las distintas instituciones y salir al encuentro del/la adulto/a como una praxis permanente que trasciende los espacios tanto rurales como urbanos.

Por otro lado, la presencia de diversidades étnicas, sean autopercibidas o definidas por otros que no son parte de ellas, es una realidad que atraviesa tanto los espacios urbanos como los rurales. Así, la condición de pertenencia a una comunidad con rasgos culturales (historia colectiva, lengua y/o territorio) actúa muchas veces justificando el sometimiento, asignándole una pertenencia de clase siempre subalterna. Consideramos que la etnia / etnicidad son categorías dinámicas¹⁵, construidas en la interacción sociohistórica, por lo tanto atravesadas por relaciones de poder. Estas formas de nombrar nos involucran a todxs en tanto nos identificamos en etnias / procesos de etnicidad, por lo que es

¹⁴ La distinción urbano / rural es compleja y su tratamiento excede el objetivo de este Apunte.

¹⁵ Raza y etnicidad son categorías de análisis que buscan dar cuenta de formas diferenciadas de marcación social de alteridad y no refieren a “divisiones en la naturaleza” (raza), o “divisiones en la cultura” (etnicidad), presentes en el discurso hegemónico plasmado en “el sentido común”. (Junge 2014).

necesario visibilizarlo en el trabajo con las trayectorias y en las propuestas pedagógicas.

Algunas consideraciones sobre la EDJA en torno a lo pedagógico administrativo

Ya en el orden pedagógico administrativo y en relación a las trayectorias escolares, sabemos que la discontinuidad de los estudios, por tiempos breves o prolongados, está estrechamente relacionada con la inestabilidad económica, familiar, laboral que caracteriza las historias de vida de los/as estudiantes de EDJA. Estas historias marcadas por las responsabilidades propias de los/as jóvenes y adultos/as nos permiten postular que, por un lado, la Educación entre Adultos/as sea un pilar fundamental para trabajar nuestras propuestas pedagógicas didácticas. Y por otro, que el vínculo de contención pedagógica¹⁶ asociado a la capacidad vincular de los grupos¹⁷, muy frecuentemente va más allá de los límites del aula, excediendo la tradicional idea de que sólo se trabaja con los/as estudiantes presentes en ella.

En la EDJA, no hay “públicos cautivos” y el incremento de matrícula real significa trabajo perseverante de los equipos docentes y directivos, sea recogiendo las demandas de los estudiantes, por ej, modificaciones de horarios (desplazamiento de nocturnos a vespertinos, necesidad de horarios diurnos, espacios físicos), sea contribuyendo a disipar temores para afrontar la escolaridad obligatoria y generando concientización sobre la importancia de retomar y concluir los niveles obligatorios de escolaridad. Estos temores, frecuentemente, refieren a inseguridades personales, condiciones de vida precarias y experiencias escolares no siempre positivas. Así, el paso de la Primaria de adultos a la secundaria, aun cuando se logre una escolaridad primaria con experiencias significativas de aprendizaje, es una tarea que necesita de equipos supervisivos, directivos y docentes para acompañar esta articulación internivel. Los Talleres Laborales (nivel primario) son un importante lugar de convocatoria y concientización.

La educación entre adultos/as también nos lleva a pensar un **vínculo muy particular con el conocimiento**. La capacidad de aprender del/la

¹⁶ Brusilovsky, S. y otras. 2010. Contención: una función asignada a las escuelas para adultos. Véase también,

¹⁷ Di Nela, Yago

https://www.youtube.com/watch?v=vludNUiUnM0&feature=emb_imp_woyt&ab_channel=PROSAROperaresVincular. Minutos 5:40 a 6:40.

estudiante adulto/a suele ser puesta en debate sea porque “ya es mayor y no puede aprender como el/la joven”, sea porque los fines instrumentales del conocimiento son los únicos que le darían sentido a la tarea escolar y que no escaparán del destino prefijado a su posición social. También, hay una idea implícita de que si la escolaridad es fácil y con las mismas características de las tareas escolares infantiles, serán de más fácil resolución y se reducirían las posibilidades de frustración en el/la adulto/a. Esta postura suele generar rechazo en los/as estudiantes, sintiéndola como una “falta de respeto” hacia su persona y sus capacidades. En este sentido, las “infantilizaciones o adolescentizaciones” del/la joven o adulto/a, tanto en la propuesta didáctica como en el trato, suelen ser causa, lamentablemente más frecuente de lo que parece, de abandono. La “minoría de edad” que subyace en torno a la alfabetización y a la falta de certificaciones secundarias, necesitan de una especial reflexión, sobre todo si consideramos los planteos instalados por el orden Moderno que ponderan la cultura escrita por sobre la oral¹⁸.

La relación dialógica fundada en un intercambio entre personas adultas es también una metodología propia en las corrientes de la Educación Popular que fundamenta la especificidad de la EDJA. Mediante la conversación dialógica surgen las preguntas y problematizaciones del mundo. La **conversación** se constituye como condición de posibilidad para la construcción de conocimiento, no en un sentido coloquial del término sino como mediador del conocimiento y generador de vínculos necesarios para el aprender. El concepto de Freire de dialogicidad en relación a los roles educador / educando pero basados en las mismas responsabilidades y lugares en el mundo, es fundante para abrir el tiempo de escucha amoroso¹⁹ y el aprendizaje compartido, lo que implica “la competencia profesional” en la que se funda la autoridad pedagógica.

Para cerrar, el reconocimiento de las características del sujeto de educación de adultos y su heterogeneidad nos exigen pensar, diseñar y poner en marcha **propuestas pedagógico didácticas** diversas y situadas, para, por un lado, garantizar el ejercicio del derecho a la educación posibilitando el tránsito, la permanencia y el egreso. En este sentido, **la categoría de abandono** como medición cuantitativa no permite analizar la complejidad de variables que inciden en la decisión del estudiante de dejar los estudios. Proponemos un concepto de abandono que se entienda como un proceso dinámico, con momentos de ruptura/corte en la relación entre sus expectativas y las

¹⁸ Véase Pognante, P. (2016) Sobre el concepto de escritura.

¹⁹ Freire, P. (2002) Para este punto es clave la lectura/ re lectura del cap. III de Pedagogía del Oprimido.


posibilidades de logro, por razones de contexto socioeconómico y/o pedagógicas ajenas a la voluntad del sujeto. Es necesario devolverle a la categoría su complejidad analítica para pensar las trayectorias estudiantiles y las políticas que favorezcan la terminalidad, teniendo en cuenta la **intersección** de diversas categorías (etnia, género, clase, cultura) para pensar dichas trayectorias en condiciones de igualdad educativa.²⁰

Por otro lado, creemos que propiciar espacios de diálogo de saberes, entre adultos y que favorezcan la construcción de identidades otras, supone que en la tarea de enseñar "...tenemos que saber de dónde venimos y cuál es el paisaje que nos habita" (Segato, 2017). Si entendida la educación entre adultos, nos da pie para pensar una pedagogía crítica en términos decoloniales que permita una práctica reflexiva no reñida con el pensamiento moderno pero sí, como señala Migolo, siendo atentos a estos lugares de enunciación del conocimiento que transmitimos y que ayudamos a construir.

Pensando las trayectorias escolares desde una pedagogía crítica decolonial

Nuestra experiencia de trabajo con las trayectorias escolares de EDJA está frecuentemente orientada por una lectura crítica de los/as estudiantes en tanto oprimidos/as por su condición de clase, raza, pertenencia cultural, género. Pero si tomamos esta mirada desde la **diferencia colonial**, entendiendo ésta como marcas /experiencias de inferiorización por parte de quienes hemos sido considerados inferiores por los procesos de colonización y subalternización epistémica, social y ontológica que caracterizan a la escuela moderna, podemos interpretar dichas trayectorias en relación a una colonialidad que marca la tarea pedagógica y que, si bien somos conscientes, necesitamos visibilizarla para decolonizarla. Proponemos optar por resignificar estas trayectorias entendiéndolas como oportunidades para visibilizar y revertir estos procesos de exclusión, desde una pedagogía crítica decolonial que no deje atrás los diversos recorridos de las Pedagogías Crítica y de la Liberación (Freire, Mc. Laren, Giroux, entre otros) y recoja los puntos centrales del Giro decolonial (Walsh, Puigros, Wainstock, Tasat).

²⁰ El concepto de interseccionalidad analiza cómo las diferentes categorías sociales, al entrecruzarse dinámicamente, generan opresiones y privilegios muy dispares . Ej. acceso al trabajo siendo negrx, trans y con escolaridad obligatoria completa. Véase Valiña,C. 2020 Blog Periféricas. Escuela de Feminismos alternativos. <https://perifericas.es/blogs/blog/interseccionalidad-definicion-y-origenes>




Los aspectos centrales que proponemos giran en torno a la colonialidad del poder, del saber y del ser, entendiendo por el primero, una crítica al patrón colonial del poder global, **que clasifica a los sujetos a través de patrones raciales e instala** binarismos en la sociedad naturalizando las estratificaciones sociales y que se amplifica en múltiples relaciones de poder. Precisamente, la colonialidad del saber es una dimensión constitutiva de la anterior y que ya hemos trabajado en el Apunte 2. (supuestos epistémicos de neutralidad, universalidad -conoc. no situados y objetividad/punto cero) que jerarquizan los conocimientos y niegan otros, proponiendo una geopolítica del conocimiento que nos alerte del lugar donde se enuncia y las implicancias de poder que esto entraña.

En este marco de pensamiento pedagógico, es central reflexionar acerca de la colonialidad del ser como experiencia de sujeto subalternizado por la colonialidad del poder. Kusch nos propone repensar la educación para "ser alguien" frente al existir en su tierra. Conceptos como "civilización", "ser nacional", educar para la paz, son debates que se originan en un pensamiento usa-eurocéntrico moderno que necesita de un modelo de progreso, homogeneidad cultural e "inclusión" para sostenerse, lo que nos convoca a repensar qué objetivos / fines de la Edja nos proponemos.

Pensar desde una **pedagogía crítica decolonial** nos supone también desafiarnos en otros formatos escolares que den cuenta de la complejidad pedagógica que nos toca vivir, por lo que hacemos propia la pregunta de Ivan Espinosa Torres acerca de "cómo construir una EDJA que promueva el pensamiento decolonial y que deconstruya las grandes narrativas de la modernidad/colonialidad", en relación a formación docente, currículum, construcciones metodológicas, organización escolar, relación con la comunidad. En este sentido, los aportes de los movimientos sociales en relación a la educación nos ofrecen múltiples experiencias para re pensar los formatos escolares tradicionales aunque debemos darnos debate para adecuarlos a la realidad de la educación formal.

Creemos que estos aportes, de la mano de algunos de sus pensadores, nos muestran la complejidad que significa desmontar la colonialidad de pensamiento único desde donde proponemos la educación, reencontrando hilos que nos permitan una pedagogía que haga foco en la construcción de sociedades más nuestras y emancipadas del poder colonial vigente, resignificando el "estar siendo" por sobre "el ser moderno occidental". Intentamos dar forma, así, a una pedagogía crítica, desde una opción



decolonial, para generar transformación social, que cuestione nuestros puntos de partida pero proponiendo un inédito viable cuyo horizonte se acerque al Kume Felen o Buen Vivir de nuestros territorios sur americanos del Abya Yala.

BIBLIOGRAFÍA

- Aienson, G.; Legaspi, L.; Valenzuela, L.; Moulia, L. y otros. 2014. Trayectorias y anticipaciones de futuro de jóvenes adultos socialmente vulnerables. Anuario de Investigaciones. Vol XX, Facultad de Psicología. UBA.
- Alonso, G.; Díaz, R. y col. (2002). Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres. Col. Educación, Crítica y Debate. Ed. Miño y Dávila. Madrid.
- Betancourt Fonet, R. (2004) Reflexiones de Raul Fonet-Betancourt. Sobre el concepto de interculturalidad. Consorcio Intercultural.
- Brusilovsky, S.; Cabrera, E.; Kloberdanz, C. (2010). Contención. una función asignada a las escuelas para adultos. Rev. Interamericana de Ed. de Adultos. Año 32. N° 1. Enero - junio 2010
- De Souza Silva, J. (2012). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. En Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Compil. Catherine Walsh. Tomo 1.
- Di Nela. Yago. (2028) De la resiliencia a la capacidad vincular. Un semblante de nuestro modelo de comprensión que descongele los dispositivos. Curso virtual. Clase 3. Adalqui. https://drive.google.com/file/d/1pPblfE78gVCEwhbMZG6LRtXc5xd14U_/view
- Freire, P. (2002) Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editores. Bs. As.
- Gallardo, J. (2021) Visibilizar después de la ceniza. En *Hacer estado en el campo*. Ed. Viento Sur.
- Grosfoguel, R. (2016) Revista Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, N° 24: 123-143, enero-junio 2016.
- Gudynas, E. (2016). Modos de apropiación de la Naturaleza y modos de producción. Publicado en *Actual Marx – Intervenciones N° 20*, primer semestre 2016.
- <https://extractivismo.com/2016/11/modos-de-apropiacion-de-la-naturaleza-y-modos-de-produccion/>

- Junge, Gustavo. Los sujetos de la Educación de Adultos: una mirada a las identidades sociales. Seminario de Doctorado Poder, Conocimiento y Reformas Educativas. Dr. Michael Apple. UBA. 2014. Texto cedido por el autor.
- Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. Investigación temática/adolescencia y escuela: identidades, valores y conflictos. Revista mexicana de investigación educativa, Vol 12, N° 32, enero-marzo, 2007, pág. 283-303. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003214.pdf>
- Kessler, G. (2019) Presentación del Atlas de la educación <https://www.youtube.com/watch?v=58B44iHMH4w>
- Krause, Mercedes. 2016. La interseccionalidad entre clase y género: un acercamiento desde los relatos de vida. Rev. Laboratorio. Año 16. No. 27.
- Kusch, R. Geocultura del hombre americano. Cresur. 2020.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ed. Cinca.
- Palermo, H. (2015). Machos que se la bancan. Masculinidad y disciplina fabril en la industria petrolera argentina. Rev. Desacatos N° 47. Enero-abril 2015. Págs. 100 a 115. Centro de Estudios Superiores de Antropología Social. México. <https://www.redalyc.org/pdf/139/13933517007.pdf>
- Pognante, P. (2006). Sobre el concepto de escritura. Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 28, N° 2, 65-97. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545086003>
- Rodríguez, L. (1996) Educación de Adultos (EA) y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. Rev. Instituto de Investigaciones en Cs. Educación. UBA. Año 5. N° 8. pgs. 80-85.
- Santos, B. de Sousa (2003) Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Descleé de Brouwer. Bilbao.

- Segato, R. (2019) Entrevista en LATFEM. octubre 5. <https://latfem.org/rita-segato-la-unica-salida-son-los-vinculos-reales-las-mujeres-defendiendose-si-mismas/>
- Sirvent, M. T. y Llosa, S. (1998) "Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva" en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la 21 Educación Año VII N°12, agosto. Bs. As., Facultad de Filosofía y Letras UBA - Miño y Dávila Ed. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4575/457555511005/html/index.html>
- Svampa, M. (2019). Las fronteras del neoextractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias. CALAS.
- Tinto, V. (2017) Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Artículo publicado cedido por el autor. Universidad de Siracusa.
- Valiña, C. 2020 Blog Periféricas. Escuela de Feminismos alternativos. <https://perifericas.es/blogs/blog/interseccionalidad-definicion-y-origenes>
- Zelmanovich, P. (2009) Hacia una experiencia intergeneracional. En *La escuela media en debate*. Tiramonti, G; Montes, N. (compil.) Ed. Manantial. Bs. As.